Schule und Charakter.

Beiträge
zur Pädagogik des Gehorsams
und
zur Reform der Schuldisziplin

von

Dr. Fr. W. Foerster,
Privatdozent für Philosophie und Moral-Pädagogik an der Universität
und am eidgenössischen Polytechnikum in Zürich.

Motto:
Der Lehrer, der nur Kenntnisse vermittelt,
ist ein Handwerker — der Lehrer, der
den Charakter bildet, ist ein Künstler.
Colonel Parker.

Vierte unveränderte Auflage.

Zürich 1908.
Druck und Verlag von Schultheß & Co.

Vorwort.

Jedes noch so kleine körperliche Organ besitzt heute seine eigene Spezialwissenschaft, die sich mit der Erkenntnis seiner Lebensbedingungen beschäftigt und durch Vorbeugung und Heilung seine ungestörte Funktion zu sichern sucht.

Die eigentliche Zentralkraft des ganzen Menschen, die für seine gesamte Lebensleistung ausschlaggebend und auch ein fundamentaler Faktor seiner physischen Gesundheit ist: der Charakter — ist noch nicht zum Gegenstand eines solchen besonderen und konzentrierten Studiums erhoben. Auf diesem Gebiete ist die Psychologie und Pädagogik noch in den Anfängen. Man vergleiche die Kargheit unserer moral-pädagogischen Literatur mit dem Reichtum der Intellekt-Pädagogik! Und dabei hängt doch letzten Endes alle Präzision und Konzentration der intellektuellen Arbeit von ethischen Inspirationen ab!

Der geschilderte Mangel tritt nun ganz besonders zu Tage auf dem Gebiete der sogenannten Schuldisziplin, — worunter die Gesamtheit der Maßnahmen verstanden sein soll, durch welche die ethischen Bedingungen ungestörter und exakter Schularbeit gesichert werden.

Man darf getrost behaupten, daß wohl nirgends unentwickelte und veraltete Methoden noch so ungestört ihr Dasein fristen, wie es auf dem Gebiete der Schuldisziplin der Fall ist.

Man vergegenwärtige sich die lebhafte Diskussion betreffend das Strafrecht und den Strafvollzug gegenüber Erwachsenen, und man beachte das fast völlige Schweigen über Theorie und Praxis der Schul-Justiz, deren Methodik doch entscheidend ist für die Rettung oder Verhärtung gefährdeter Naturen!

Es soll der leitende Gesichtspunkt der vorliegenden Arbeit sein, dieses allzu äußerlich und nebensächlich behandelte Gebiet der Jugendbildung als eine pädagogische Angelegenheit ersten Ranges zu erweisen. Es soll gezeigt werden, wie viel Charakter hier auf dem Spiele steht, wie tief die Schule gerade durch die Methoden ihrer Ordnungs- und Arbeitsdiziplin auf die ethische Entwicklung der Jugend einwirken kann — belebend oder tötend — und es soll gezeigt werden, wie diese Disziplin um ihrer rechten Wirkung willen auch eine tiefere und breitere Grundlage aufsuchen muß: Damit sie den Charakter an der Wurzel bearbeiten kann, statt nur seine letzten Aeußerungen zu behandeln. Gerade um auf den ganzen Charakter zu wirken, muß die Disziplin den ganzen Charakter für ihre Forderungen in Anspruch nehmen. Das aber setzt eine moralpädagogische und psychologische Vertiefung voraus. Dafür sollen im folgenden einige Gesichtspunkte aufgestellt werden. Zur Einleitung wird es angemessen sein, die Schule daran zu erinnern, warum sie sich gerade in unserem Zeitalter weniger als je der Aufgabe entziehen kann, der Charakterbildung ihre größte Aufmerksamkeit zuzuwenden. Ist dies festgestellt, so gewinnt die Schuldisziplin als eine Hauptgelegenheit solcher Charakter-Beeinflussung eine ganz neue Bedeutung. Sie erscheint nicht als ein bloßes Mittel der Schultechnik, um dem intellektuellen Unterricht

den ungestörten Verlauf und die größtmöglichste Leistung zu sichern, sondern vor allem als der grundlegende Beitrag der Schule zur moralischen Ausrüstung ihrer Zöglinge für das spätere Leben.

Die außerordentliche Bedeutung der Schuldisziplin für die Charakterbildung und für die soziale Erziehung der Jugend ist bisher nur der amerikanischen Pädagogik deutlich zum Bewußtsein gekommen. Man wird daher die betreffenden Anregungen und Erfahrungen der amerikanischen Methodik im Vordergrunde der praktischen Vorschläge finden, die im Folgenden gemacht werden. Der Verfasser redet jedoch keiner kritiklosen Uebertragung das Wort — er hat vielmehr versucht, für die Probleme der Schuldisziplin eine Reihe leitender ethischer, soziologischer und psychologischer Gesichtspunkte zu begründen, von denen aus man auf diesem so verantwortlichen Gebiete inmitten all der neu auftauchenden Theorien und Experimente das wirklich Ernsthafte und Lebensfähige leichter erkennen kann. Die Schwäche der amerikanischen Anregungen besteht immer in der Oberflächlichkeit ihrer prinzipiellen Begründung. Sie betonen mit Recht, daß die Schuldisziplin sich mehr in Einklang mit den Bedürfnissen unserer industriellen Demokratie setzen müsse — sie übersehen aber, daß die Bedürfnisse einer bestimmten Gesellschaftsform noch nicht der letzte Maßstab für die Moralpädagogik sein können, sondern daß die Erziehung des Menschen sich nach Idealen zu richten hat, die über allen wechselnden Bedürfnissen der Zeit das bestimmen, was allein und ewig die geistige Seite des Menschen zu steigern und zu befestigen vermag und was menschliche Gemeinschaft in der Tiefe zusammenhält: Von diesem Standpunkt erst kann festgestellt werden, wie

weit die Pädagogik in der Anpassung an bestimmte Zeitbedürfnisse gehen darf, ob die letzteren die Richtung des Menschen auf jenes höhere Ideal zu verstärken vermögen, oder ob sie ihn davon ablenken und darum den Erzieher zwingen, das Kind zum „heiligen Kriege" mit ihnen heranzubilden. Nicht die gesellschaftliche Entwicklung soll das Fatum des Charakters, sondern umgekehrt, die ewigen Ideale des Charakters sollen das Fatum der gesellschaftlichen Entwicklung werden — sollen sie mehr und mehr von dem dumpfen Mechanismus des Materiellen freimachen und ihr das Gesetz des Geistes aufzwingen, aus dem heraus auch das Materielle allein erst seine feste Ordnung empfangen kann.

In solchem Sinne halte ich an dem untrennbaren Zusammenhange aller tieferen Pädagogik mit der Philosophie und der Theologie fest und habe dementsprechend auch die Schuldisziplin im Folgenden nicht als ein isoliertes Problem der pädagogischen Technik, sondern in fester Beziehung zu den Grundfragen des Menschenlebens behandelt.

Einige Wiederholungen aus des Verfassers „Jugendlehre" konnten insofern nicht ganz vermieden werden, als es sich darum handelte, einige der dort begründeten allgemeinen Gesichtspunkte näher auszuführen und auf die Grundfragen des Schullebens anzuwenden.

Zürich, den 1. Mai 1907.

Fr. W. Foerster.

Einleitung.

Charakterbildung muß im Mittelpunkt der Schule stehen.

Kulturelle Gründe. Pestalozzi hat einmal gesagt: „Es kann ein Zeitalter im Erkennen des Wahren mächtige Fortschritte gemacht haben und doch im Wollen des Guten weit zurückstehen." Diese Worte sind vor hundert Jahren gesagt und scheinen doch gerade für unser Zeitalter bestimmt zu sein. Wir sprechen selbstbewußter von Fortschritt als alle Generationen vor uns; wir berauschen uns an den gewaltigen Triumphen der Wissenschaft und der Technik — wir vergessen aber die Frage, ob wir nicht vielleicht gerade im Allerwichtigsten einen Stillstand oder gar einen Rückschritt zu verzeichnen haben: in der Herrschaft des Menschen über die Naturgewalten in seinem eigenen Innern, in der Macht der Persönlichkeit über Leben und Schicksal.

Mitten in allen Erfolgen des Geistes hat das Materielle wieder eine erschreckende Macht über unser Leben und unsere Seele gewonnen — mitten in all unserem Wissen breitet sich eine immer gröbere Unwissenheit über Gut und Böse aus, und es ist kein Zufall, daß gerade im Zeitalter der Elektrizität Nietzsches Philosophie „Jenseits von Gut und Böse" entstanden ist.

Mit diesem Hinweise sollen die großen Errungenschaften des naturwissenschaftlichen Zeitalters nicht herabgesetzt werden — wir müssen uns nur unerbittlich klar machen, daß alle jene Errungenschaften uns nur dann zum Segen gereichen können, wenn ihnen ein gewaltiges Gegengewicht an Seelenkultur und Charakterpflege gegeben wird. Sonst besteht die Gefahr, daß all unsere Macht über die Naturkräfte nur ein Mittel des materiellen Raffinements und der moralischen Verödung wird. Je größer unsere Verfügung über die Welt der materiellen Güter mit all ihren Versuchungen, ihrer Ruhelosigkeit und ihrer unerschöpflichen Anreizung immer neuer Bedürfnisse, um so dringender wird eine große Verstärkung und Vertiefung der geistigen Seite unserer Natur. Und das ist notwendig nicht nur um des Geistes willen, sondern auch im Interesse der technischen Kultur, die doch selber auf der ethischen Erziehungsarbeit von langen Jahrhunderten ruht, in denen die Bändigung des inneren Menschen, die Technik der Selbstüberwindung, die Pädagogik des Opfers, die Inspiration der Liebe im Vordergrunde der Kultur stand. Wir sind heute wie die Söhne eines reichen Hauses, die sorglos vom Kapital der Vergangenheit zehren und keine Ahnung mehr von den moralischen Bedingungen und Vorarbeiten ihrer glänzenden Sicherheit haben: So genießen wir die technische Kultur, versäumen aber, ihre Bedingungen planvoll weiter zu pflegen, vergessen ihren intimen Zusammenhang mit der Kultur des Charakters und gefährden damit die Fundamente unseres Daseins.

Es ist einleuchtend, daß die Erzieher der neuen Generation in erster Linie die Pflicht haben, hier eine Umkehr zur Verinnerlichung vorzubereiten. Wenn

nun auch die prinzipielle Einsicht betreffs der Ziele und Mittel solcher Umkehr noch keineswegs auf der Höhe ist, so beginnt man doch allerorten immer mehr die verhängnisvolle Einseitigkeit der modernen Intellekt-Schule zu begreifen. Die pädagogische Propaganda der Landerziehungsheime, das Verlangen nach mehr Kunst im Leben des Kindes, das Eindringen der Handarbeit in die Lehrpläne der Schule, der vielstimmige Ruf nach Mitarbeit der Schule in der sexuellen Bewahrung der Jugend und in der Propaganda gegen den Alkoholismus, die neueren Enquêten über Kinderlügen und ihre Folgerungen für die ethischen Gegenwirkungen der Schule („Erinnerungspädagogik"), die wichtigen Untersuchungen über pathologische Ursachen von Kinderfehlern, die gerade im Schulleben selbst eine „heilpädagogische" Vorbeugung und Behandlung zum Gebot machen, und endlich das Problem der jugendlichen Verbrecher, das immer dringender nach mehr ethischer Hygiene und Prophylaxe ruft — alles dies vereinigt sich zu jenem tieferen und universelleren pädagogischen Verantwortlichkeitsgefühl, das der Jenenser Heilpädagoge Trüper in die Worte faßt:

„Namentlich im Hinblick auf die große Zunahme des jugendlichen Verbrechertums und im Hinblick auf die außergewöhnliche Geringschätzung der erzieherischen Tätigkeit im öffentlichen Leben ist es sogar ein dringendes Bedürfnis, daß man der Behandlung des kindlichen Ethos mindestens dieselbe wissenschaftliche Förderung und praktische Pflege angedeihen lasse, wie der Behandlung des Körpers und des Intellektes....

Die Leistungen des Körpers und des Intellektes dürfen keineswegs zum ausschließlichen, ja auch

nicht zum vorwiegenden Maßstabe für den Personenwert eines Zöglings genommen werden, sondern es muß in mindestens gleichem Maße auch die Beschaffenheit des Ethos mit als Maßstab und darum auch als Bildungsziel gelten."

Gefahren bloßer Verstandesbildung. Die intellektuelle Erziehung soll gewiß nicht unterschätzt werden — verschwinden aber muß der Wahn, daß sie allein schon genüge, um die sittliche Kultur zu sichern. Die modernen Psychiater wissen genug zu erzählen von den gar nicht seltenen Fällen, wo eine völlig intakte, ja sogar stark entwickelte Intelligenz mit moralischem Schwachsinn Hand in Hand geht — genug Beweis dafür, wie wenig Zusammenhang zwischen Intelligenz und Charakter besteht. Intellektuelle Kultur wird sogar zu einer absoluten Gefahr für den Charakter überall dort, wo sie nicht von vornherein der Pflege des Gewissens und der Uebung des Willens untergeordnet ist.[1]) Der Verstand wird dann sozusagen nur als Diebslaterne benutzt, um den Begierden den Weg zu ihrer Befriedigung zu suchen und zu erleuchten. Wer kennt in der Schule nicht jene geistig beweglichen Kinder, denen das rechte Gegengewicht an Charakterkultur nicht zuteil wurde und deren hoch entwickelter Intellekt jetzt nur der Sklave ihrer Launen, ihrer Eitelkeiten und Heimlichkeiten ist? Wer kennt nicht die „genialen" Lügner, deren Erfindungsgabe und Geistesgegenwart Lehrer und Mitschüler in Erstaunen setzt und eine ganze Klasse korrumpieren kann?

---

[1]) Schon Aristoteles sagte: „Die sittliche Erziehung ist um so wichtiger, weil der Mensch, je mehr er bloß intellektuell gebildet ist, desto eher zum maßlosesten und wildesten aller Wesen entartet."

Ethische Bedingungen der intellektuellen Kultur. Machen wir uns bei dieser Gelegenheit klar, daß die Befreiung des Menschen von seinen Leidenschaften, die Stärkung seines Willens und die Verfeinerung seines Gewissens auch für die höchsten Leistungen des Intellekts selber von größter Bedeutung sind: Wahrhaft logisches Denken setzt Charakter voraus, weil nur Charakter unsere Gedanken vor der Bestimmbarkeit durch äußere Einflüsse, durch Interessen und Vorurteile schützt und alle jene mannigfachen groben und feinen Abhängigkeiten überwindet, durch die unser Denken mit dem Denken und Urteilen unserer Mitmenschen im Zusammenhang steht. Schon die Antike, indem sie dem echten Philosophen eine schwere Prüfungszeit der Askese vorschrieb, war über die ethischen Bedingungen aller wirklich freien Vernunfttätigkeit völlig im klaren und wußte, daß man erst von seinem Subjekte frei werden muß, um objektiv denken zu können.[2]) Auch ist der unbestechliche Drang nach voller Wahrhaftigkeit zunächst kein intellektuelles, sondern ein moralisches Bedürfnis. Mit Recht spricht Liebig von der großen ethischen Leidenschaft für die Wahrheit, ohne welche eine echte wissenschaftliche Untersuchung niemals die Hindernisse überwinden würde, welche ihr die Augenblicksinteressen der Welt und des Tages entgegenstellen.

---

[2]) Der berühmte englische Pädagoge, Dr. Arnold, der Leiter der Erziehungsanstalt Rugby, hielt die Charakterbildung für das wichtigste Ziel der ganzen Schule, und war der Ansicht, daß auch die intellektuelle Leistung durchaus von ethischen Kräften abhängig sei. Jede gute Gewohnheit, die man sich aneigne, und jede Ueberwindung einer schlechten Gewohnheit trage dazu bei, eine Hemmung für die Energie und Sauberkeit des intellektuellen Prozesses zu beseitigen. (Fitch, Thomas Arnold, London 1905.)

In gleichem Sinne sagt der Physiologe Dubois Reymond:[3]) „Die neueste Naturwissenschaft verdankt teilweise ihren Ursprung dem Christentum. Der furchtbare Ernst dieser Religion erteilte im Laufe der Zeiten der Menschheit jenen schwermütigen, in die Tiefe gehenden Zug, der sie zu mühsamer Forscherarbeit geschickter machte als des Heidentums leichtsinnige Lebelust. Indem es der Menschenbrust das heiße Streben nach unbedingter Erkenntnis einflößte, vergütete das Christentum der Naturwissenschaft, was es lange an ihr verschuldet hatte."

Schiller spricht etwas Aehnliches aus, wenn er sagt: „Nur dem Ernst, den keine Mühe bleichet, rauscht der Wahrheit tief versteckter Born!" Dieser schwere Ernst aber ist eine ethische und religiöse Erscheinung und dem Intellekt nicht als solchem angeboren.

Schon Josef de Maistre hat übrigens einmal hervorgehoben, daß sich gerade die exakten Wissenschaften der Neuzeit von den ethischen Kräften nähren, welche die christliche Kultur hervorgebracht habe: jene tiefe Geduld und Sorgfalt, jene Gewissenhaftigkeit und Ausdauer im kleinsten, ohne welche die exakten Wissenschaften niemals hätten gedeihen können, jene höchste Präzision und Genauigkeit rein um der Sache selbst willen — das sei etwas, was das Heidentum noch nicht gekannt habe, und darum sei die Blüte der exakten Wissenschaft das langsam gereifte Resultat all jener kulturellen Vorarbeiten.

Zweifellos also ist die höchste Erziehung und Bildung des Intellekts ein Produkt der Charakterkultur.[4])

[3]) Die Kulturgeschichte und Naturwissenschaft, Leipzig 1878.

[4]) Um dies zu begreifen, mache man sich z. B. auch klar, daß

Charakterbildung für den Beruf. Selbst wenn die Schule nur für die Berufsarbeit vorbereiten wollte, müßte sie mehr Gewicht auf die Pflege des Ethos legen. Denn der berufliche Erfolg im höheren Sinne hängt viel mehr, als man gewöhnlich meint, von ethischen Qualitäten ab. Wie viel Menschen leiden im Beruf Schiffbruch, weil ihnen die elementarste Weisheit der Menschenbehandlung fehlt, weil sie keine tiefere Ordnung, keine Pünktlichkeit und keine Vertragstreue im geschriebenen und ungeschriebenen Sinne kennen gelernt haben, weil sie weder zu gehorchen noch zu befehlen wissen und weil ihnen nie klar geworden ist, daß und warum letzten Endes Ehrlichkeit doch die beste Politik ist. Wie wichtig wäre es, in den oberen Klassen eine Berufsethik zu skizzieren, welche die ethischen Gefahren und die ethischen Vorzüge eines jeden Berufes bespricht und die Berufsverantwortlichkeit an Beispielen klar macht.[5]) Wie viel Inspirationen könnten aus solchen Besprechungen für die Schularbeit gewonnen werden! Frenßen schildert in „Peter Moor" an einer Stelle die Bedeutung der inneren Bildung für den Offiziersberuf. Peter Moor spricht in folgender Weise von seinem Leutnant:

---

alle wahre Aufmerksamkeit, alle geistige Konzentration ein Produkt des Willens ist, und nur von dieser Seite aus entwickelt werden kann. Vgl. Wundts Unterscheidung der passiven und aktiven Aufmerksamkeit.

[5]) In einer landwirtschaftlichen und gewerblichen Missionsschule auf Java wird auch Ethik und Pädagogik gelehrt, mit dem ausdrücklichen Zwecke, die jungen Leute gerade für die ethischen und pädagogischen Aufgaben und Verantwortlichkeiten in technischen Berufsstörungen vorzubereiten. Die richtige Behandlung der feinsten Kraftmaschine, Mensch, gehört eben auch zur rechten Oekonomie- und Betriebslehre — selbst vom rein technischen Standpunkt. Vgl. Rev. Skopps Reports; Agency for Charity Writings, Chicago III.

„Es kam nicht daher, daß er mehr gelernt hatte als wir: ich glaube, es kam daher, daß er ein inwendig gebildeter Mensch war, d. h. Seele und Geist in Gewalt hielt, daß sie die Dinge rund um ihn her ruhig, gerecht und nachsichtig überdachten. Sein Wille wollte so und da geschah es. Da habe ich gemerkt, daß Wille zehnmal mehr wert ist als Wissen. Wir sagten mit keinem Wort, wie viel wir von ihm hielten. Aber wir sprachen oft von ihm und sahen oft nach ihm hin."

Die Charakterpflege, die zu solcher inneren Berufsbildung führt, wird allerdings nicht durch ethische Besprechungen allein geleistet — diese müssen vielmehr in Zusammenhang mit einer wirklichen Praxis der Willensbildung und Erziehung stehen: Dazu aber bedarf eben unsere ganze Schuldisziplin durchgreifender Reformen. Davon später.

Aesthetische und ethische Erziehung. Im vorhergehenden wurden die ethischen Gefahren und die ethischen Bedingungen der intellektuellen Erziehung beleuchtet. Auch die ästhetische Erziehung bringt den Charakter in Gefahr und bedarf darum starker ethischer Fundamente. Und je stärker durch kunstpädagogische Bestrebungen das Aesthetische auch im Schulleben zur Geltung gebracht wird — in berechtigter und heilsamer Gegenwirkung gegen die ausschließliche Verstandeskultur — um so umsichtiger müssen wir uns gegen die Charaktergefahren sichern, die in jeder ästhetischen Bildung liegen, welche des ethischen Gegengewichts entbehrt. Diese Charaktergefahren liegen darin, daß junge Menschen, die allzusehr an ästhetische Eindrücke gewöhnt werden, nur zu leicht in eine weichliche und genußsüchtige Lebensauffassung kommen und mitten in aller Verfeinerung

des Geschmackes der Herzensroheit verfallen. Kranke und Hilfsbedürftige verletzen oft das ästhetische Empfinden: Wer daher seine ästhetischen Bedürfnisse einseitig kultiviert, der nimmt Schaden an seiner Seele — an seiner Caritas. Es ist deshalb so außerordentlich wichtig, neben der künstlerischen Liebe für das Schöne die erbarmende Liebe für das Mißbildete und Häßliche zu pflegen. Sonst erzieht man jene Art von Menschen, welche die Nachtseiten des Lebens mit schönen Redensarten abtun und das Traurige und Unharmonische im Leben nicht sehen wollen, weil es ihnen Schlaf und Behagen nimmt. Vor jenem wahren Worte Ruskins, daß überall in der Welt die lärmende Freude nur durch eine dünne Wand von der stummen Verzweiflung geschieden sei, vor diesem Worte wird der bloß ästhetisch erzogene Mensch immer die Ohren schließen. Dabei ist das, was wir das Tragische im Leben nennen, nur zu oft die bloße Kehrseite jener ästhetischen Feigheit, die im schönen Schein und poetischen Rausch befangen bleiben und von den unschönen Folgen nichts wissen will.

Man muß aber auch um der künstlerischen Erziehung selbst willen auf ethischem Wege jene Genußsucht und Weichlichkeit bekämpfen, die in der Kunst nur den äußeren Sinnenreiz auffaßt und sucht und garnicht fähig ist, innerlich teilzunehmen an dem eigentlichen Werke des Künstlers, der zu der verklärten Form nur gelangt ist, weil er tiefer als wir und ohne jede ästhetische Scheu in die tragische und disharmonische Wirklichkeit hinabgestiegen ist. Wer Beethovens Leiden nicht ahnen und mitfühlen kann, und das ganze dämonische Leid der Menschheit, das darin mitklingt, der nimmt auch nicht Teil an der heroischen Kraft der Ueberwindung, die in dieser Musik

zum Ausdruck kommt, er erfaßt die endliche Verklärung nicht als eine Antwort auf das ganze tragische Leben, sondern er genießt die Harmonien nur passiv, sinnlich und äußerlich, nicht aber als kämpfender und strebender Mensch. Wahre Kunsterziehung wäre Erziehung zur Mitarbeit an dem großen Ueberwindungswerke des Künstlers, der die Materie beseelt, das Schicksal besiegt und die Widersprüche des Lebens in einer höhern Auffassung zu versöhnen weiß. Unharmonische Beziehungen harmonisieren, ungeordnete Triebe beherrschen, widerwärtige Schickungen im kleinen und großen in Segen verwandeln lernen — dieses ist fundamentalste Kunsterziehung, die überhaupt erst das Innerlichste und Geistigste der Kunst verstehen und mitfühlen lehrt. Wer nie seinen eigenen Block bearbeiten lernte, wer nie den Meißel gegen sich selbst zu führen wußte, der wird auch nie den vergeistigten Marmor des Michelangelo verstehen. „Dem Barbaren bleibt es Stein."

Gewiß gibt es äußerliche Moralisten, die keine Beziehung zur Kunst haben — wo aber das Ethische wahrhaft persönlich, als Kundgebung überwindender Seelengewalt gepflegt wird, da wird es auch stets dem künstlerischen Verständnis den Weg bahnen. Die ordnende Kraft des Ethischen leitet uns sozusagen auf die Elementarstufe jener H e r r s c h a f t d e r P e r s ö n l i c h k e i t ü b e r d i e N a t u r, jener Vergeistigung und Verklärung des Stoffes, die in der echten Kunst ihre höchsten Leistungen hervorbringt.

Aus allen diesen Gesichtspunkten ergibt sich die pädagogische Erkenntnis, daß die ästhetische Erziehung nur dann von den in ihr liegenden Gefahren befreit wird und nur dann zu einer Erfassung des tieferen Wesens der Kunst führt, wenn sie auf den Boden

einer intensiven Charakterbildung gestellt wird und mit den höchsten geistigen Idealen des Menschen in Beziehung gesetzt ist.[6])

Physische und ethische Erziehung. In ähnlichem Sinne kann man auch von der physischen Erziehung sagen, daß sie des Gegengewichtes einer starken ethischen Beeinflussung dringend bedürftig ist. Erstens weil in der physischen Ausbildung stets gewisse Gefahren für die seelische Entwicklung liegen, denen nur durch verstärkte Charakterkultur begegnet werden kann, — zweitens weil auch die physische Gesundheit, Tapferkeit und Spannkraft gerade aus der moralischen Welt die stärksten Antriebe erhält. Was das Erstere betrifft, so wird es keinem denkenden Pädagogen entgehen können, daß die physische Ausbildung ohne starkes Gegengewicht an Seelenkultur stets die Tendenz hat, zu einem Muskelprotzentum und einem Wachstum des physischen Selbstgefühls zu entarten, das für die wahre Kultur des Menschen geradezu zerstörende Wirkungen mit sich bringt. Man vergegenwärtige sich in dieser Beziehung die Extravaganzen des Sportwesens auf englischen Schulen, wo die Erregung des physischen Wetteifers und die Wertung physischer Vollkommenheit vielfach alle anderen Interessen aus dem Innern verdrängt. Man hat den Sport von manchen Seiten mit Recht als ein Gegenmittel gegen gewisse Gefahren der Entwicklungsjahre in die Jugenderziehung eingeführt — wird aber hier eine gewisse Grenze überschritten, so kann man beobachten, daß mit dem übermäßigen Kultus des Körpers überhaupt alles Körperliche eine neue

[6]) Dies war ja auch Richard Wagners Gedanke, als er die Kunst aus ihrer Isoliertheit befreien, sie mit den religiösen Idealen verbinden und ihnen dienstbar machen wollte.

Dreistigkeit gewinnt — auch die sinnlichen Triebe, die man gerade dadurch eindämmen wollte.[7]) „Es gibt viel schlechtes Volk in Attika," sagt schon Euripides, „aber die schlechtesten Kerle, das sind die Athleten." Wird die physische Ausbildung nicht deutlich und wirksam der ethischen Entwicklung untergeordnet,[8]) so wird man auch die vielen Gelegenheiten, welche die physische Ausbildung gerade zur Uebung ethischer Qualitäten gibt, garnicht mit Bewußtsein benutzen, — alles wird vielmehr durch den Ausblick auf den bloßen physischen Erfolg entwertet und vergröbert. „Bewahret das Fleisch, damit Ihr des Geistes teilhaftig werdet," — dieses Wort, das von Christus überliefert wird, deutet uns das höhere Ziel an, dem alle Körperkultur dienstbar gemacht werden und durch das sie ihr Maß und ihre Grenze erhalten soll. Wie man in diesem Sinne z. B. den Turnunterricht ethisch beleben und seine Leistungen für die Charakterbildung fruchtbar machen könne, statt daß umgekehrt die physische Kultur zu einem Gebiete moralischer Abstumpfung wird, — darüber am Schluß dieser Schrift einige Anregungen.

---

7) Payot (Erziehung des Willens) sagt über die modernen Sportübertreibungen: „Lassen Sie uns dieses Streben, uns zur Tierheit zurückzuführen, ja nicht für einen Fortschritt halten. Uebertreibung gegen Uebertreibung gehalten, würde ich doch die Uebertreibung der mittelalterlichen Schulen vorziehen, die uns einen Thomas v. Aquino, einen Montaigne und Rabelais gegeben, während die modernen uns „Sieger mit dem Ruder" schenken.

8) Mit Recht haben die Landerziehungsheime, die der physischen Ausbildung großen Wert beilegen, statt des übermäßigen Sportes die landwirtschaftliche Arbeit eingeführt. Wieviel besser wäre es, wenn überhaupt die überschüssige physische Energie unserer Jugend statt z. B. in dem brutalen Fußballspiel zu verrohen, für Kulturarbeit im weitesten Sinne angelernt und verwertet werden könnte, durch planvolle Bereitstellung der betreffenden Arbeitsgelegenheiten!

Zu einer heilsamen ethischen Gegenwirkung gegen die „Umwertung aller Werte“, die nur zu leicht aus dem Reiche der physischen Ausbildung in die Jugend dringt, gehört auch eine Korrektur des bekannten Mottos „Mens sana in corpore sano“. Dieses Wort, das von Juvenal in ganz harmlosem Zusammenhange ausgesprochen worden ist, wurde dann von Locke eben aus diesem Zusammenhange gerissen und als eine Art von materialistischem Dogma aufgestellt, das die Abhängigkeit des Geistes von einem gesunden Organismus in höchst einseitiger und gefährlicher Weise behauptet. Wer das wirkliche Leben beobachtet, wird wissen, wie oft in einem gebrechlichen und siechen Körper und innerhalb eines schwachen Nervensystems die höchsten Geistes- und Willenskräfte lebendig waren und sind, — und er wird andererseits wissen, wie oft in einem gesunden Körper ein sehr ungesunder Geist wohnt, ja wie die übermäßige Körperkultur geradezu dazu beitragen kann, den Geist zu töten und krank zu machen. Man darf sogar so weit gehen, zu behaupten, daß gerade der Widerstand eines schwachen Körpers häufig dazu hilft, die geistigen Lebenskräfte zur höchsten Betätigung aufzurufen, während umgekehrt einem ganz gesunden Menschen, der nicht mit physischen Leiden und Hemmungen zu kämpfen hat, damit auch eine große Schule geistig-sittlicher Hygiene vorenthalten wird. Wie wichtig wäre es, gerade den physischen Unterricht in der Schule durch solche Betrachtungen auf die richtige Basis zu stellen! Dies ist um so nötiger, als der Lehrer ja in seinem Unterricht eine ganze Reihe physisch verkümmerter Kinder vor sich hat, denen doch durch das unerbittliche „mens sana in corpore sano“ das körperliche Geschick auch zum geistigen und moralischen Fatum gemacht

wird, während sie umgekehrt darüber aufgeklärt werden müßten, wie gerade die physisch ganz Gesunden in gewissem Sinne die „Belasteten" sind: Diese haben es schwerer, haben weniger tägliche Anregung, ihre geistige Kraft in der Ueberwindung der Materie zu üben, sie sind daher mehr in Gefahr, durch die Materie bezwungen und damit im eigentlichsten Sinne seelisch und physisch krank zu werden, als diejenigen, welche über störende Anlagen geistig hinauszuwachsen gezwungen sind. Wie wichtig ist solcher Hinweis gerade auch für die Gesunden, die sonst meinen, ihr gesunder Körper garantiere ihnen von selbst auch die seelische Gesundheit!

Endlich: der Mut ist doch in erster Linie eine moralische Erscheinung, — schon darum ist eine physische Erziehung ohne gleichzeitige starke ethische Anregungen etwas durchaus Halbes und Unzulängliches.

Es ist wohl nicht nötig, hier noch dem Mißverständnis zu begegnen, als solle mit diesen Bemerkungen der physischen Erziehung entgegengewirkt werden, die in unserem Schulleben zweifellos einen noch viel zu geringen Raum einnimmt. Gerade damit man sich dieser Seite der menschlichen Ausbildung mit Energie und Freudigkeit widmen kann, ist es nötig, von vornherein ihren Gefahren durch eine gründliche Seelenpflege entgegenzuwirken. Auch geben erst die geistig-sittlichen Ideale der physischen Ausbildung den rechten Sinn, die rechte Richtung und die rechten Motive. Durchdringt der Geist der Präzision, der Ordnung, der Willenskultur das ganze Schulleben, nicht als Dressur und Drill, sondern eben als Geist und Leben, in tieferer ethischer und religiöser Begründung, — dann wird auch dem physischen Unter-

richte eine ganz andere Inspiration zu freudiger Schlagfertigkeit und Exaktheit alles Tuns zur Verfügung stehen.

Hygienische Bedeutung des Charakters. Es ist die modernste Richtung der medizinischen Wissenschaft, die Psychotherapie, die uns wieder auf die ganz außerordentliche Bedeutung des Charakters für die Gesundheit aufmerksam macht: Charakter ist Konzentration und Stärkung der Willenskraft, Charakter ist Lösung von der Welt äußerer Reize, Charakter ist Freiwerden des Menschen von seinem sinnlichen Selbst, Charakter ist Einheit statt Zerrissenheit und Zwiespalt, Charakter ist Ueberwindung jeder Art von Feigheit und Weichlichkeit — welche Fülle von physischer und nervöser Gesundheit, Bewahrung und Lebenserhöhung liegt nicht in all diesen Dingen!

Trotz all der Lebenserleichterung und all der Auspolsterung unseres Daseins, die von der technischen Kultur ausgeht, leiden wir heute mehr von den Stößen und Widerwärtigkeiten des Lebens und Schicksals, weil uns die Innenkraft verloren gegangen, weil uns die großen und starken Ideale fehlen, die alles Heroische im Menschen aufrufen und alles Leiden als Weg zur Kraft betrachten lehren. Auch im Verkehr der Menschen untereinander fehlen immer mehr die höheren ethischen Vorstellungen und Hilfen, die uns den Mitmenschen ertragen und richtig beeinflussen lassen: Wir fallen uns „auf die Nerven" — weil Liebe und Geduld nicht mehr lebendige und gebietende Mächte sind, die zwischen Mensch und Mensch beruhigend und fürbittend stehen. Die Lehre vom Sichgehenlassen und Ausleben ferner wirkt aufs tiefste gesundheitszerstörend, weil sie die schlaffe Widerstandslosigkeit des Menschen gegenüber allen

seinen Zuständen, Affekten und Trieben ermutigt, jedes pathologische Keimchen zum Auswachsen bringt und dem Menschen alle feste Ordnung und Begrenzung seines Tuns unmöglich macht.

Heilpädagogisches. Die oben hervorgehobene hygienische und therapeutische Bedeutung der ethischen Einwirkung wird in der neuesten Richtung der medizinischen Wissenschaft, der Psychotherapie, sehr lebhaft anerkannt und in der Praxis verwertet. Dem Zusammenwirken von Aerzten und Pädagogen auf diesem Gebiete verdanken wir die „Heilpädagogik", — eine höchst wichtige Ergänzung der sogenannten „pädagogischen Pathologie". Letztere ist bekanntlich dazu bestimmt, den Pädagogen auf die pathologischen Ursachen gewisser Kinderfehler und Unarten aufmerksam zu machen. Und gewiß soll der Erzieher die pathologischen Hemmnisse kennen, er soll sie aber nicht als unüberwindliches Fatum betrachten, sondern versuchen, die gesunden Kräfte und Tendenzen, die auch in dem belasteten Kinde noch vorhanden sind, zur Unterdrückung krankhafter Anlagen in Uebung und Tätigkeit zu setzen. Jede stetige Willensanregung, jede Befestigung des Charakters ist in dieser Beziehung von heilender und schützender Tätigkeit. Es wird damit die Energie des Geistes gegenüber körperlichen und nervösen Zuständen mobil gemacht. Mit Recht sagt Levy in seinem Buche über „natürliche Willensbildung" in diesem Sinne:

„Mit der Bildung des Charakters beschäftigt man sich in unserer Zeit überhaupt nicht mehr, und doch braucht man nur um sich zu sehen, um sich von der Bedeutung einer festbegründeten Moral für unseren Organismus zu überzeugen. Gerade ängstliche, furchtsame und wenig widerstandsfähige

Personen müssen wollen lernen, denn bei ihnen wirkt schon die geringste Erschütterung sehr tief auf das Nervensystem ein ..."

Die Schule, die gerade in den Entwicklungsjahren in beinahe ausschließlicher Weise die Heranwachsenden in Anspruch nimmt und einen so tiefgreifenden Einfluß auf ihr ganzes Seelenleben ausübt, hat darum in obigem Sinne geradezu eine hochwichtige „heilpädagogische" Mission vorbeugender und therapeutischer Art zu erfüllen: Sie muß durch stärkste Ausnützung all ihrer Gelegenheiten zur Charakterpflege die ethischen Fundamente der physischen und nervösen Gesundheit zu legen trachten. Ganz abgesehen von dieser Verantwortlichkeit sind solche tieferen Einwirkungen auch unmittelbar für die Technik des Unterrichtes von größter Bedeutung.

II.

Vorbeugung.

Ethische Seelsorge und Schuldisziplin.

Wollte die Schule auch alle die obengenannten Gründe nicht gelten lassen — so könnte man sie doch darauf aufmerksam machen, daß eine vertiefte Charakterbildung nicht etwa eine neue Belastung, sondern eine durchgreifende Entlastung für ihre eigenste Arbeit bedeuten würde. Eine Fülle von Widerständen gegen Ordnung und Arbeitsleistung könnte in freudige Mitwirkung verwandelt werden, wenn in unserm ganzen Schulbetriebe nicht das Element der Seel-

sorge so weit hinter dem bloß Polizistischen zurückträte. Man bedenkt leider nicht, daß das Schulleben für ungefestigte und unaufgeklärte Seelen eine Reihe ganz außerordentlich schwerer sittlicher Versuchungen und Gefahren enthält, denen man wahrhaft pädagogisch entgegenwirken muß, statt das Kind schuldig werden zu lassen und es dann der Pein zu überlassen, d. h. es mit äußerlichen Disziplinarmitteln und Strafen zu erschrecken und zu verstocken. Man redet oft von der großen erzieherischen Bedeutung des starken Arbeitszwanges in der Schule und vergißt, welche charakterverderbende Praxis des Lügens und Betrügens, des hochgestachelten Ehrgeizes und des Strebertums mit dieser Schularbeit verbunden ist und durch sie entwickelt wird — wenn eben keine eindringende Seelsorge das Kind sorgsam durch diese Versuchungen hindurchleitet. Man redet oft von der erzieherischen Bedeutung der Schulkameradschaft und vergißt, daß diese Kameradschaft nur unter dem Einflusse sehr starker und wohlüberlegter ethischer Anregungen und Aufklärungen ethisch förderlich wirken kann, während sie im andern Falle der gefährlichste Ansteckungsherd für alle möglichen moralischen Krankheiten und für die Korruption des Individuums durch die Masse ist. Es ist jedenfalls ein gefährlicher Irrtum, zu meinen, daß das Schulleben schon als solches erzieherisch wirke: Vielmehr müssen wir uns die ganze Fülle seiner charaktergefährdenden Gelegenheiten recht deutlich vergegenwärtigen,[1]) damit wir die entsprechenden Gegenwirkungen bereit zu stellen wissen, statt nur durch Repressalien eine äußerliche Ordnung

[1]) Der schon zitierte englische Pädagoge Arnold sagte: „I am afraid, that the fact is indeed indisputable. Public schools are the very seats and nurseries of vice.“

zu erzeugen, unter deren Decke die schwerste sittliche Verderbnis weiterfrißt.

Im Folgenden sollen diese Hinweise durch eine Reihe von konkreten Beispielen aus dem Schulleben illustriert werden. Zugleich sollen einige Gesichtspunkte für die Methodik der Vorbeugung begründet werden.

Die Schullüge. Der Lehrer stelle einmal in seiner Klasse die Frage: „Was für Lügen werden eigentlich in der Schule gesagt und aus welchen Motiven?" Er wird wahrhaft erschrecken über die unerschöpfliche Fülle von „dringenden" Gelegenheiten zur Lüge, die ihm hier aus der Schulerfahrung heraus vor Augen geführt werden. Und er wird einsehen, daß die Schule eine wahre Anstalt zur Korruption jedes Wahrheitssinnes ist — wenn dieser Korruption nicht etwas ganz Anderes entgegengestellt wird, als ein bloßes System von Schreckmitteln, die ihrerseits nur neue Lügen hervorrufen und noch nie eine Lüge verhütet haben. Die schlimmsten Versuchungen, besonders für sensitive Kinder, resultieren aus dem Regime der Angstgefühle, das immer noch unser Schulleben beherrscht und unberechenbaren moralischen und gesundheitlichen Schaden anrichtet. Und wenn dann eine Lüge entdeckt wird, dann kommt man mit Inquisition, mit Ohrfeigen und grober Mißachtung, statt zunächst einmal unsere ganze herrliche Schuldisziplin vor die Inquisition zu fordern und damit zu beginnen, den Kindern durch ruhige Besprechungen mehr moralische Hilfe im Kampf gegen die Lüge zu geben.

Mit Recht sagt Lehmann in seinem Buche „Erziehung und Erzieher" über die Schullüge:

„Kann man im Ernst glauben, daß eine langjährige und täglich geübte Jugendgewohnheit wie diese spurlos an der Charakter-

entwicklung vorüberglitte? . . . Vor allem aber die Lügen bilden ein Hemmnis für jede tiefere erzieherische Einwirkung des Lehrers, für jeden charakterbildenden Einfluß der Schule. Denn wie wäre ein solcher möglich, wo auf der einen Seite die Lüge, auf der andern der Argwohn herrscht? Schon allein diese Tatsache muß zu einer ernsthaften Prüfung auffordern und die Frage veranlassen, wie wir der geschilderten Mißstände in unserem Schulleben Herr zu werden vermögen . . . Eine Pädagogik aber, die es nicht zu verhindern weiß, daß Knaben und Jünglinge Jahre hindurch immer wieder aus Feigheit lügen — denn darauf kommt die Sache doch hinaus — wie könnte sie überhaupt dem Ideal einer nationalen Erziehung entsprechen?"

Daß unsere Pädagogik — durchaus im Gegensatz zur angelsächsischen — die Schullüge nicht nur nicht zu verhindern weiß, sondern sie erst recht zur Blüte gebracht hat, daran ist eben der gänzliche Mangel unserer Schuldisziplin an ethischer und psychologischer Vertiefung schuld. Und dieser Mangel liegt wiederum tiefbegründet in der starken Inspiration unserer ganzen Pädagogik durch eine abstrakte Philosophie und eine lebensfremde Psychologie. Hätte man auch nur ein wenig das konkrete Schulleben beobachtet, so würde man unmöglich so sehr die außerordentlichen Charakterversuchungen übersehen haben, die darin bereit liegen, und die zweifellos nicht bloß die moralische, sondern auch die intellektuelle Leistung der Schule an der Wurzel angreifen — und man würde sich der Notwendigkeit starker Gegenwirkungen bewußt geworden sein, statt im Geleise einer mehr oder weniger polizistischen Disziplin fortzufahren.[2]) Und man würde vielleicht auch

[2]) Pestalozzi sagt einmal harte Worte über eine Gerechtigkeitspflege, die über die Vergehen und Verbrechen zu Gericht sitzt, die aus ihrem eigenen Mangel an rechtzeitig vorbeugender Fürsorge entsprungen sind. Diese Worte gelten auch für die heutige Gerechtigkeitspflege in der Schule: „Es ist eine Schande, man läßt alles Unkraut wachsen, bis es erstarkt, dann wühlt man mit

den engen Zusammenhang bemerkt haben, der zwischen der allgemeinen Lügerei und der entehrenden Behandlung und Anrede besteht, die in Deutschland und in der Schweiz oft weit in die obersten Schulklassen hinaufgeht. Ein hochentwickeltes Ehrgefühl aber ist das Fundament der Wahrhaftigkeit: Wahr-sein und Persönlich-sein ist geradezu identisch — und es ist nur zu charakteristisch, daß — auch im Beamtenwesen — ein Regime, das die Persönlichkeit entwürdigt, stets geradezu epidemische Erkrankungen des Wahrheitssinnes hervorruft.

Natürlich haben nicht alle Schullügen ihr Motiv in der Feigheit. Es ist sogar für den Pädagogen höchst wichtig, die große Mannigfaltigkeit der Motive deutlich vor Augen zu haben — man kann ein Uebel nur dann heilen, wenn man die genaue Ursache kennt. In der richtigen Erkenntnis, daß hier ein pädagogisches Problem ersten Ranges vorliegt, hat der Berliner „Verein für Kinderpsychologie" zunächst eine umfangreiche Enquete über Kinderlügen und ihre Motive begonnen. Das beste Material in dieser Frage wird man immer von den Kindern selbst bekommen. Ich hörte einmal von einem amerikanischen Kinde, das eine ganz besondere Art von Lügen festgestellt hatte: Lügen, die man sagt, weil die Wahrheit einem nicht geglaubt werden würde (z. B. bei einer Entschuldigung). Welche wichtige Kindererfahrung liegt hier zu Grunde und wie sehr sollte die hier gekennzeichnete Art von Lügen den Erzieher zur „Pädagogik des Vertrauens" bekehren! Sully hat

der öffentlichen Gerechtigkeit unter dem verheerten Volke wie die wilde Sau im Korn, und meint noch, mit dieser Schnorrerarbeit die höchste Weisheit der bürgerlichen Gesetzgebung geleistet zu haben!" — Sehr wahr!

einmal die Lügen in „heiße" und „kalte" eingeteilt, je nach der Art ihrer Grundmotive — und Stanley Hall schlägt folgende Haupteinteilung vor, ebenfalls im Anschluß an die Hauptverschiedenheiten der Beweggründe: Phantastische, pathologische heroische und egoistische Lügen. Wir wollen uns bei der Aufstellung einiger Vorschläge an diese Einteilung halten.

Was zunächst die aus der Phantasietätigkeit hervorgehenden Lügen betrifft, so ist als allgemeine Bemerkung vorauszuschicken, daß die meisten Pädagogen darin fehlen, daß sie die Kinderlüge zu tragisch nehmen. Sie bedenken nicht, daß die Bedeutung voller Wahrhaftigkeit dem Verständnis des Kindes sehr fern liegt und daß darum eine Kinderlüge noch keineswegs auf innere Verdorbenheit schließen läßt. Wieviel Erwachsene begreifen denn die Bedeutung konsequenter Wahrhaftigkeit? Die gleichen Erzieher, die über jede Kinderlüge ein furchtbares Gericht abhalten, üben oft selber eine sehr weitherzige Praxis der Notlüge und stehen in deren theoretischer Rechtfertigung noch auf ganz kindlichem Standpunkte. Also: Man soll gewiß mit allem Ernst die Lüge der Kinder bekämpfen, damit sie sich nicht zur Gewohnheit auswächst — aber dabei in dem naiven und unaufgeklärten Kinde nicht schon eine Reife voraussetzen, die viele Erwachsene nie erlangen. Mit Recht erinnert schon Jean Paul daran, daß das Reden der Kinder vielfach nur lautes Denken, gesprochene Phantasietätigkeit sei. „Sie scheinen zu lügen, indes sie bloß mit sich selber reden. Ferner: sie spielen gerne mit der ihnen neuen Kunst der Rede; so sprechen sie oft Unsinn, nur, um ihrer eigenen Sprechkunst zuzuhören." Die rechte Gegen-

wirkung gegen diese phantastische Lüge, die gewiß eine große Gefahr werden, ja sich direkt zur pathologischen Lüge[3]) auswachsen kann, besteht vielfach darin, daß man die Kinder ruhig und mit großem Ernste aufmerksam macht — an Beispielen — auf die unermeßliche Bedeutung der zuverlässigen Aussage, und sodann ihre eigene Fähigkeit in dieser Richtung übt, sie für präzise Wiedergabe gesehener oder gehörter Dinge interessiert, sei es im Zeichenunterricht oder im Naturgeschichtsunterricht. Man lasse die Kinder z. B. unprovisiert die Linie des Hinterbeines eines Pferdes an die Tafel zeichnen und zeige ihnen an ihrer Wiedergabe, wie ungenau sie selbst täglich erscheinende Dinge beobachten und wiederzugeben wissen. Man veranstalte auch Uebungen in der genauen Wiedergabe bestimmter Vorgänge oder bestimmter Anschauungsbilder. Alle Pädagogen seien zu diesem Zwecke nachdrücklichst auf Dr. W. Sterns verdienstliche Beiträge zur Psychologie der Aussage[4])

---

[3]) Vergl. Delbrück, Die pathologische Lüge. Stuttgart 1891.

[4]) Eine gute Zusammenfassung dessen, was von diesen Beiträgen besonders für die Schulpraxis wertvoll ist, gibt in Heft 2 der „Deutschen Schule“ (1907) ein Aufsatz „Wahrheit und Unwahrheit bei Schulkindern“ von O. Kosog. Der Verfasser, ein Breslauer Lehrer, berichtet über eine Reihe lehrreicher Experimente, die er selbst mit Knaben gemacht hat, um ihnen erstens zu zeigen, wie ungenau ihre Wahrnehmungen seien und wie sie durch Suggestion mit Leichtigkeit zu falschen Aussagen gebracht werden könnten. Er berichtet u. a. von folgendem Versuche:

„Eines Tages legte ich vor Beginn des Unterrichts drei Gegenstände, nämlich einen Federhalter, ein Taschenmesser und ein Stück Kreide, so nahe an den Rand des Katheders, daß sie von sämtlichen Schülern deutlich gesehen werden konnten. Nachdem sich die Schüler zur Pause auf den Hof begeben hatten, entfernte ich die Gegenstände, um die Schüler vor Beginn der zweiten Stunde zu fragen, was sie in der ersten Stunde auf dem Katheder gesehen hätten. Obwohl sie nun in dieser weder mit Lesen, noch mit

hingewiesen. Stern und seine Mitarbeiter haben bekanntlich zuerst durch eine große Reihe von Experimenten zunächst an Erwachsenen und dann auch an Schulkindern die außerordentliche Unzuverlässigkeit unserer Aussage selbst gegenüber einfachen und übersichtlichen Objekten und Vorgängen nachgewiesen. Er behauptet nun mit Recht die „Erziehbarkeit der Aussage" und empfiehlt eine sogenannte Erinnerungspädagogik — im Anschluß an geeignete Lehrgegenstände —, um die Selbstkontrolle der Kinder in Bezug auf ihre Aussage zu üben. Diese Vorschläge verdienen um so größere Beachtung, als sich an die betreffenden Uebungen eine Fülle von wichtigen Anregungen und Anwendungen anknüpfen lassen in Be-

---

schriftlichen Arbeiten beschäftigt worden waren, vielmehr die Augen beständig auf das Katheder gerichtet hatten, waren die Gegenstände ihrer Aufmerksamkeit völlig entgangen; nur zwei Schüler, und zwar zwei der schwächsten, hatten das Taschenmesser bemerkt.

Am nächsten Tage erprobte ich die Wirkung der Suggestion. Ich ließ während der ersten Stunde das Katheder völlig leer und stellte zu Beginn der zweiten Stunde dieselbe Frage wie am vorhergehenden Tage. Nun wollten 26 Prozent der Schüler das Taschenmesser, 57 Prozent die Kreide und 63 Prozent den Federhalter gesehen haben."

Es ist zweifellos, daß derartige Versuche das lebhafte Interesse der Kinder an der Korrektur solcher Unzuverlässigkeit erregen: die Wahrnehmung ihrer starken Beeinflußbarkeit ist ihnen sehr unangenehm, sie werden hellhörig für alle Vorschläge, die zur Zuverlässigkeit der Aussage anleiten. Im Anschluß an diese Erfahrungen warnt der Verfasser mit Recht davor, gerade bei Schulkindern die Begriffe Lüge und Unwahrheit einfach zu identifizieren. Den Schülern entgeht manches Objekt, mancher Vorgang in der Umgebung völlig. Es sei ganz falsch, zu sagen: „Du mußt das gesehen bezw. gehört haben." Andererseits biete die Suggestivfrage mit ihrer zwingenden Wirkung ein gutes Mittel, den Schüler vor unbesonnenen Unwahrheiten zu warnen. Man frage bei Anschuldigungen deshalb nicht: „Hast du das getan?", sondern „Warum hast du das getan?" Und nicht „Hast du gesprochen?", sondern „Was hast du gesprochen?".

zug auf den Klatsch und jede Art von Weiterrede. Ueberhaupt läßt sich die Verantwortlichkeit der Aussage gerade im Anschlusse an eindrucksvolle Experimente, die zur Selbsterkenntnis leiten, höchst wirksam und verpflichtend darlegen. In den zitierten „Beiträgen" wird für jüngere Kinder u. a. empfohlen, ein Wandbild mit verschiedenen Gegenständen (Schere, Apfel, Hammer, Tasse, Säge rc.) einige Sekunden zu exponieren, dann zu verhüllen und zu fragen: „Was für Gegenstände habt ihr gesehen?" Man wird seine Wunder erleben — und die Kinder selber sind erstaunt über die Unzuverlässigkeit ihrer Aussagen.

Die sogenannte **pathologische Lügenhaftigkeit**, bei der also die Unterscheidungsfähigkeit zwischen Phantasiegebilden und Außenwelt krankhaft getrübt ist, geht uns in diesem Zusammenhange nur so weit an, als sie „heilpädagogisch" zu beeinflussen ist. Der Untertitel der oben zitierten Schrift Delbrücks „Eine Untersuchung über den allmählichen Uebergang eines normalen psychologischen Vorgangs in ein pathologisches Symptom" weist uns schon darauf hin, daß durch Vernachlässigung einer zunächst keineswegs pathologischen Lügenpraxis — insbesondere der Phantasie-Lüge — ein pathologischer Zustand entstehen kann, in welchem Innenwelt und Außenwelt auch vom Subjekte selbst nicht mehr deutlich getrennt werden. Daß man schließlich selber an seine Lügen glaubt, daß die Täuschung anderer allmählich in Selbsttäuschung übergeht — das ist ja übrigens eine alte Erfahrung, die durch den Psychiater nur dahin ergänzt wird, daß diese Selbsttäuschung auch eine Gefahr für die eigene geistige Gesundheit bedeutet. Es ist zweifellos, daß solchen Entartungen durch eine planvolle „Aussage-Pädagogik", überhaupt

durch jede Art von Anregung und Stärkung der Selbstkontrolle vorgebeugt werden kann — sehr häufig selbst dort, wo eine abnorme Anlage vorliegt.

Betrachten wir nunmehr die sogenannte heroische Lüge. Hier handelt es sich um Lügen aus edlen Motiven. Hat man an der Hand der obigen Aussage-Pädagogik die außerordentliche Bedeutung der Selbsterziehung zu absoluter Zuverlässigkeit dargelegt, so wird es nicht schwer sein, die Schüler zunächst einmal theoretisch davon zu überzeugen, daß jede Art von Lüge, auch die bestgemeinte, ein falsches und verderbliches Spiel sei, das erstens in dem Lügenden selbst die Wahrheitstreue in allen Beziehungen erschüttert und zweitens auch dem Belogenen keine wahre Hilfe bringt, weil ihm aus falschem Mitleid die Wirklichkeit verfälscht oder verhüllt wird, mit der er doch leben muß, und weil in ihm das Vertrauen auf die absolute Wahrhaftigkeit des andern zerstört wird, das er vielleicht gerade dann am meisten bedarf, wenn der andere meint, ihn mit der Wahrheit verschonen zu müssen. Die absolute, ausnahmslose Wahrhaftigkeit muß schon deshalb als Pflicht proklamiert werden, weil unsere Aussage von allen Seiten so umworben wird von der Versuchung, den Tatbestand um irgend welcher Zwecke willen zu fälschen, daß der Mensch schon verloren ist, wenn er hier zu unterhandeln beginnt und an irgend einer Stelle einer Ausnahme zustimmt. Es ist in diesem Sinne für die Charakterbildung der Schüler außerordentlich wichtig, unter ihrer eigenen Mitwirkung alle Fälle, die scheinbar eine Lüge rechtfertigen, bis zu Ende durchzudenken und die Kurzsichtigkeit aller Lügenpolitik gründlich ins Klare zu setzen

— im Anschluß vielleicht an das Wort der Iphigenie: „Weh', o weh' der Lüge, sie befreiet nicht ..."

Im Schulleben wird nicht selten eine heroische Lüge gerechtfertigt, wenn es gilt, einen Mitschüler dadurch zu retten, daß man der Inquisition antwortet, man wisse von nichts, oder in anderer Weise eine falsche Aussage zu Protokoll gibt. Auch auf diese Art von Lüge wäre das Obige anzuwenden. Und es wäre darauf hinzuweisen, daß mit solcher Praxis der Grundsatz anerkannt werde, daß der Zweck die Mittel heilige — während es in Wirklichkeit gar keine Zwecke im Leben gibt, welche den sittlichen Zwecken übergeordnet werden dürfen. Was nur unter Verletzung von sittlichen Forderungen gefördert werden kann, das wird für keinen der Betroffenen zum Segen werden, weil jede Erleichterung oder Befreiung, die auf diese Weise gewonnen wird, für alle Teile mit einer verhängnisvollen Einbuße an Charakter verbunden ist.

Es ist gerade zur Vorbeugung höchst wichtig, gewisse schwere Konflikte im Schulleben, die leicht zur Unwahrhaftigkeit aus edlen Motiven führen, eingehend mit der Klasse zu besprechen und das sittliche Urteil hier zu klären und zu befestigen. Der Verfasser hat mit Schulkindern mittleren Alters z. B. über „Die Kunst, nicht zu lügen" gesprochen, in der Absicht, die Erfindungskraft der Kinder, die sich sonst auf die Lügenfertigkeit richtet, nun einmal der Wahrhaftigkeit zugute kommen zu lassen: Sie sollten neue Wege finden, wie man in schwierigen Situationen die Wahrheit sagen könne, ohne dabei doch unnötig andere Pflichten und Rücksichten zu verletzen. So wurde z. B. folgende jedem Schüler wohlbekannte Situation zur Diskussion gestellt: Der Lehrer sieht

eine Fratze auf der Tafel und fragt einen Schüler: „Wer hat das gemalt?" Der Betreffende kennt den Täter. Soll er jetzt sagen: „Ich weiß es nicht" — oder soll er den Schuldigen verraten? Soll er dem Freunde die Treue halten oder dem Lehrer Gehorsam leisten? Zunächst wurde diese letztere Frage zur Beantwortung gestellt. Das Ergebnis war interessant. Die Knaben waren fast alle dafür, daß man die Mitwisserschaft leugne — die Mädchen stimmten fast alle für Gehorsam. Ich wies nun darauf hin, daß beide Lösungen zunächst noch einseitig seien.[5]) Die einen denken nur an den Lehrer, die andern nur an die Kameradschaft. Wahrhaft gelöst aber werde solch' ein Problem doch nur, wenn man beiden Seiten gerecht werde. Wären sie selbst Lehrer, so würden sie wissen, daß ohne Gehorsam kein Unterricht möglich sei. Gibt es keinen Weg, Gehorsam und Treue zu vereinigen? Ein Knabe antwortete: „Man sagt dem Lehrer: Man wolle es sagen unter der Bedingung, daß dem Betreffenden nichts geschähe." Hierauf mußte natürlich erwidert werden, daß der Lehrer sich mit solcher bedingten Uebergabe nicht zufrieden geben könne. Endlich wurde folgender Weg vorgeschlagen: „Ich bitte um die Erlaubnis, ihn jetzt nicht zu nennen, ich will aber dafür sorgen, daß er sich nachher selber meldet." Auf meine Frage: Seid ihr alle mit diesem Vorschlage einverstanden?, kam ein einstimmiges und freudiges „Ja"! Ist eine solche ruhige Verständigung des Lehrers mit seiner Klasse nicht von größter Bedeutung nicht nur für die Erziehung zur Wahrhaftigkeit, sondern auch zur Schaff-

[5]) Einige unter den Mädchen begründeten allerdings ihre Entscheidung damit, daß die Strafe auch für den Schuldigen heilsam sei.

ung einer menschlichen Vertrauensbeziehung? Zur Moral helfen, die rechten Wege zeigen oder sie durch die Kinder selbst entdecken lassen — das ist wichtiger, als Moral predigen und lehren. Welche Unsumme von Verstocktheit und Ratlosigkeit wird in jungen Seelen erzeugt dadurch, daß solche Konflikte polizistisch statt seelsorgerisch behandelt werden! Und liegt nicht im Grunde in der ernsten und ruhigen Erörterung der Frage weit mehr wahre sittliche Strenge als in dem oberflächlichen disziplinarischen Dreinfahren, das jedes Eingehen auf die tieferen Ursachen des Widerstandes vermeidet, sich um die inneren Konflikte der Kinder gar nicht kümmert und darum auch in den letzteren jeden Wunsch ertötet, sich mitfühlend in die Position des Lehrers zu versetzen?

Gehen wir zum Schlusse noch auf die von Hall als „egoistisch" zusammengefaßten Lügen ein. In dieses Gebiet gehört wohl die größte Zahl der Schullügen: Es handelt sich stets um die Flucht vor dem Unangenehmen und Peinlichen. Mit Recht hat Hall darauf aufmerksam gemacht, daß das schrankenlose Streben unseres Zeitalters nach jeder Art von Lebenserleichterung, nach Genuß und Vergnügen um jeden Preis heute leider schon in die junge Generation bringe. Die Eltern hätten selber oft keinen festen Standpunkt mehr, erfüllten den Kindern alle Wünsche und verhöhnten nicht selten sogar offen den Geist des Opfers und der Entsagung — da sei es dann kein Wunder, wenn die opfernde Strenge des Menschen gegen sich selbst, die Selbstüberwindung, welche für jede konsequente Wahrheitstreue notwendig sei, einfach nicht mehr zur Verfügung stehe. Es wäre sehr ratsam, in der Schule das Problem der

Wahrhaftigkeit öfter einmal vom Standpunkt der Willensgymnastik, der Kraftstärkung und der Tapferkeit zu besprechen und in der dafür so empfänglichen Jugend eine geklärte öffentliche Meinung zu bilden, die nicht nur den tapferen Kopfsprung in der Schwimmanstalt, sondern ebenso auch das furchtlose Bekenntnis zu den eigenen Vergehungen oder Dummheiten als Kundgebung echter Männlichkeit feiert und auch die Lüge als eine Form des „Kneifens", d. h. des feigen Ausreißens, ächtet.[6]) Auch über die Menschenfurcht, die in der Lüge zu Tage tritt, wäre vieles zu sagen, es wäre z. B. die Frage zu stellen, wohin diese Menschenfurcht uns führen kann, wenn wir ihr einmal nachgeben — wie sie uns jeden Mut zu unserem eigenen Selbst nimmt, so daß Dante mit tiefer Wahrheit die Lügner in der Hölle als Menschen ohne Gesicht schildert: Sie verlieren alles Persönliche, sie wagen nicht sie selbst zu sein — ihr Gesichtsausdruck verliert jedes „Bekenntnis". Es ge-

---

[6]) Das Wesen aller Moralpädagogik besteht darin, die höhere Forderung gerade in die Sprache derjenigen natürlichen Tendenzen zu übersetzen, die in einem bestimmten Lebensalter im Vordergrunde alles Strebens stehen. So ist im mittleren Knabenalter der Mut diejenige Tugend, die im Mittelpunkt der Wertschätzung steht. Man muß daher das Wahrheitsstreben in die Sprache der Tapferkeit übersetzen und es als eine Trainierung des Mutes darstellen. Oder auch: Man geht vom Mute aus, entwickelt das Wesen des Mutes, seine höchsten Konsequenzen und zeigt, daß und warum Wahrhaftigkeit die stärkste Erprobung und Kundgebung des wahren Mutes ist. Das Jugendalter ist voll lebhafter sittlicher Antriebe, nur ist alles noch unausgeglichen und ohne Konsequenz Mut und Feigheit, Grausamkeit und Mitleid, Hingebung und Selbstsucht wohnen ohne Bewußtsein des Widerspruches nebeneinander. Der echte Erzieher bildet dadurch, daß er seine Forderungen als Konsequenzen gewisser von der Jugend selbst anerkannter Bestrebungen und Empfindungen darzustellen weiß. Für Konsequenz ist die Jugend außerordentlich empfänglich — daher auch so hellsichtig für alle praktische Inkonsequenz im Leben der Erwachsenen.

nügen oft nur wenige Anregungen des Lehrers,[7]) um in solcher Beziehung einen tiefwirkenden Anstoß zu geben, besonders, wenn der Lehrer seine Schüler selbst zur Bildung einer derartigen öffentlichen Meinung heranzuziehen, ihre Ansichten herauszulocken und zu klären weiß. Ich hatte einmal Gelegenheit, mit den Schülern der oberen Klassen der Zürcher Kantonsschule über das Thema „Notlüge" zu sprechen. Es waren zwei Referenten bestellt, der eine pro, der andere kontra. Es war wahrhaft überraschend, mit wieviel Geist und guter Beobachtung sowohl die Referenten wie die Diskussionsredner das Thema nach allen Seiten erschöpften. Der Verteidiger der Notlüge machte zunächst geltend, es sei mit der Lüge wie mit der Abrüstung: Einer könne nicht den Anfang machen, ohne sich zu ruinieren. Im Kampf ums Dasein müsse der Wahrhaftige zu Grunde gehen. Er suchte diese Behauptung an Beispielen aus den verschiedensten Lebensgebieten zu illustrieren. Er wurde jedoch zunächst ganz ohne mein Eingreifen so glänzend und eindrucksvoll widerlegt, daß nachher einige Schüler zu mir sagten, sie dächten jetzt ganz anders über diese Frage. Ohne eine solche Aussprache und Verständigung, bei der die Besten, Klarsten und Charaktervollsten in der Klasse dazu kommen, sich ernst-

---

[7]) Jungen Leuten in den obern Klassen würde ich sagen: Sie fühlen sich doch wahrhaft erhaben, wenn Sie in der Geschichte einem kühnen Wahrheitsmut begegnen, der ohne Menschenfurcht Zeugnis ablegt — denken Sie wohl auch immer daran, daß auch die Freiheit von der Menschenfurcht etwas ist, was geübt werden muß und was nirgends besser geübt wird als im Kampf gegen die kleine Verlegenheitslüge? Wissen Sie wohl, daß zur wissenschaftlichen Ausrüstung des Menschen diese Stählung in der Wahrhaftigkeit mindestens ebenso wichtig ist wie alles Wissen und Können? Wissen Sie wohl, wieviel Tapferkeit gegen sich selbst und wieviel Selbstlosigkeit jedes Heraussagen der Wahrheit im Leben voraussetzt?

haft auf ihre innerste Ansicht zu besinnen, sie zu formulieren und zu bekennen, ist es gar nicht möglich, den „Ton" in einer Schule zu verbessern und eine höhere öffentliche Meinung zu bilden. Vielmehr wird ohne solche Aussprache und Festlegung die Minorität der Besseren und Gewissenhafteren stets von der Majorität der Schlauen und Skrupellosen regiert. Es war charakteristisch, wie in der oben berichteten Diskussion sofort von mehreren Seiten die einzig richtige Antwort auf den Einwand gefunden wurde, daß die Wahrhaftigkeit lebensunfähig sei: Meinetwegen, so hieß es, mag sie ein Kreuz sein, aber das höhere Leben ist überhaupt ein heroisches Leben: Charaktervoll sein kann nur der, welcher überhaupt nicht auf das größte Lebensbehagen und den größten äußeren Erfolg, sondern auf geistige Stärke und Vollkommenheit gerichtet ist. Sokrates wurde zitiert und Roseggers Peter Mayr.[8]) Ich machte dann auch auf die „Unselbständigkeit" aufmerksam, die darin liege, daß man sich in seinen eigenen Handlungen danach richten wolle, was die anderen tun oder nicht tun, statt unbeirrt dem zu folgen, was man selbst als das höhere Beispiel erkannt hat. Interessant war auch die Beziehung auf das Religiöse, die von einer Seite hervorgehoben wurde: Es käme hier alles darauf an, ob man an ein anderes Leben und an die unsterbliche Seele glaube. Tue man dies, so wisse man, daß man für die Seele zu leben habe und nicht für das schlauste Durchkommen — glaube man nicht, so verliere die unbeirrte Wahrhaftigkeit unendlich an

---

[8]) Ich empfehle für solche Besprechungen auch ganz besonders den sittlichen Konflikt heranzuziehen, der Ibsens „Volksfeind" zugrunde liegt.

Sinn und Wert.[9]) Es wurde ferner darauf hingewiesen, daß die Wahrhaftigkeit denn doch nicht so absolut zum Bankerott der irdischen Existenz führe, wie dies vom Referenten behauptet worden sei. In dem Worte von der Ehrlichkeit als der besten Politik liege doch auch eine tiefe realpolitische Wahrheit, auch in Bezug auf die verschiedensten Lebensberufe. Ein Geschäftsmann, der seine Lebensarbeit auf Unwahrhaftigkeit stelle, werde auch von allen seinen Angestellten betrogen werden und sich auf die Dauer auch vor der Kundschaft verhängnisvolle Blößen geben rc.

Nur in solcher Aussprache läßt sich auch die Frage des Gebrauchs sogenannter Eselsbrücken bei der häuslichen Arbeit und anderer „Hilfsmethoden" des Schülerlebens wirksam behandeln. Will man den Gegenstand nicht vor der ganzen Klasse behandeln, so lade man eine Reihe „führender Geister" ein und gewinne sie für die Bildung einer neuen öffentlichen Meinung. Dies ist „Vorbeugung" und ist von größter Bedeutung nicht nur für die Charakterentwicklung der jungen Leute, sondern auch für die Sicherung rechter Arbeitsleistung. Auch wird ja durch jenes Betrugssystem der Lehrer verhindert, sich darüber zu informieren, wie weit seine Anforderungen und Aufgaben dem wirklichen Können der Schüler entsprechen und wie weit deren Arbeiten die wirkliche persönliche Leistung ausdrücken. Es zeigt sich hier wieder, wie sehr eine gründliche „Seelsorge" geradezu zur rechten Technik des Unterrichtes selber gehört.

---

[9]) Hier liegt ein Wink für die Religionspädagogik, Sinn und Wesen des Glaubens an eine höhere Welt gerade von solchen konkreten Problemen und Schwierigkeiten aus zu beleuchten, statt daß man, wie es leider so häufig geschieht, mit abstrakter Frömmelei fordernd in das Jugendleben hineintritt.

Zum Schluß und in Zusammenhang mit der egoistischen Lüge sei noch auf eine Art von Lügen aufmerksam gemacht, die sehr häufig im Schulleben sind und doch nicht einfach unter die im vorhergehenden betrachteten Rubriken einzureihen sind. Es sind dies Lügen, die aus sozialen Gefühlen und Abhängigkeiten kommen: „Soziale Lügen". Man möchte vor der Kameradschaft etwas gelten, im Lichte ihrer Maßstäbe — man renommiert daher und prahlt, oder man versteckt, verfälscht und verleugnet Tatsachen, die Anlaß zur Geringschätzung oder zum Spott geben könnten. Man sieht hier wieder die große Gefahr des Massenlebens in der Schule, die sich auch auf dem Gebiete der Lüge bemerkbar macht. Hier gibt es kein Mittel, als daß man das Ehrgefühl der Selbstständigkeit weckt und in alle Konsequenzen entwickelt.

Es zeigt sich an diesem Beispiel wieder, wie recht Schopenhauer hat, wenn er die Furcht, den Mangel an persönlicher Stärke und Selbständigkeit als Hauptmotiv alles Lügens bezeichnet. Da nun andererseits das Verlangen nach Tapferkeit und Festigkeit ein Hauptmotiv aller Jugend ist, so wird es für einen Pädagogen nicht allzuschwer sein, sich mit dem tapferen Selbst seiner Schüler gegen das feige Selbst zu verbünden und der Lügen in weitgehendem Maße Herr zu werden.

Um das Lügenkapitel abzuschließen: Es wird heute viel von der „Erziehung zur Mannhaftigkeit" gesprochen: Sicher ist, daß diese Erziehung weit weniger auf den Turn- und Spielplätzen, als gerade auf dem Gebiete der Wahrhaftigkeit vollbracht wird. Es gibt viel physischen Mut, der sich mit ganz gründlicher innerer Feigheit verträgt. Wahre Selbständigkeit und wahre Energie des persönlichen Wollens

wird am sichersten durch die Erziehung zur Wahrhaftigkeit entwickelt. Was hilft unsere ganze intellektuelle Kultur, der ganze Kultus der Erkenntnis auf unseren Schulen, wenn die Vernachlässigung jeder tieferen Seelsorge auf den Lehranstalten es dahin kommen läßt, daß der Wert der Wahrhaftigkeit gänzlich außer Kurs kommt und die Rettung aus unangenehmen Situationen der leitende Maßstab für die „Ethik der Aussage“ wird? Welchen Mut zur Wahrheit werden die Gelehrten noch haben, die aus solchen Anstalten kommen? Wie kann überhaupt Charakter gedeihen, wenn die Menschenfurcht durch langjährige Uebung eine so gebietende Gewohnheitsmacht in der Seele wird? Man glaubt gar nicht, wie sehr die Feigheit, die aus der gewohnheitsmäßigen Wahrheitsflucht kommt, allmählich jede Art von persönlicher Festigkeit langsam, aber sicher untergräbt. Es gibt ein Wort: Omnis masturbator mendax. Man kann aber auch mit gleichem Rechte sagen: Omnis mendax masturbator! Das Lügen bringt eine Willensschwäche und eine Entwürdigung der Persönlichkeit mit sich, die den Menschen widerstandslos jeder anderen Schmach und Schwäche ausliefert. Wenn heute auf „sexualpädagogischer“ Seite nach Gegenmitteln gegen die epidemische Onanie auf vielen Schulen gesucht wird, so ist zu bemerken, daß die indirekte Abhilfe oft viel wirksamer ist, als die direkte: Ein energischer und wahrhaft pädagogischer Kampf gegen den Lügengeist würde jenes Ehrgefühl des geistigen Menschen wecken und stärken, das auch der beste Schutz gegen jede Art von leiblicher Selbsterniedrigung ist. Der „Verbrecher aus verlorener Ehre“ ist ein pädagogisch noch lange nicht genug gewürdigter Typus. Wer auf e i n e m Gebiete die Achtung vor sich selbst verloren

hat, wer irgendwo dem Druck äußerer Dinge nachgegeben hat, wo sein innerstes Gewissen Ueberwindung und Sieg gebot, wer überhaupt das Unterhandeln und Diskutieren mit Umständen und Gelegenheiten begonnen hat, statt aus festen Ueberzeugungen heraus zu handeln — der hat schon eine Tradition des Desertierens in sich und ist darum für jede Art von Widerstandslosigkeit disponiert.

Die große Aufgabe des Lehrers gegenüber der Schullüge besteht darin, ein tieferes geistiges Ehrgefühl zu wecken, das von der niederen Selbstbehauptung zur höheren Selbstbehauptung leitet und das den jungen Menschen davon abhält, im „Entwischen“ und „Durchkommen“ um jeden Preis das Ziel seiner „Schulpolitik“ zu sehen: Jenes geistige Ehrgefühl soll ihm helfen, alle Versuchungen des Schullebens zu innerer Feigheit sofort als solche zu erkennen und sie als Gelegenheiten zur Willensstärkung zu benutzen. Je beweglicher und scharfsinniger die Intelligenz unserer modernen gebildeten Jugend wird, um so wichtiger ist es, dafür zu sorgen, daß diese Intelligenz nicht in einem weichlichen und feigen Menschen wohnt, der sie nur als Mittel benutzt, sich das Peinliche im Leben mit Scharfsinn und Umsicht vom Leibe zu halten. Durch Anwendung im Dienste menschlicher Schwäche und Niedrigkeit wird der Intellekt des Menschen selber erniedrigt und alles höheren Aufschwungs beraubt!

Individuum und Masse. Diejenigen, welche so ohne weiteres an die erziehende Kraft des Schullebens glauben, haben sich unmöglich die unbestreitbare Wahrheit klar gemacht, die in dem Worte Nietzsches liegt: „Gemeinschaft macht gemein“. Das Christentum hätte nicht umsonst so intensiv seine Auf-

merksamkeit auf die Befestigung des Individuums gegenüber dem Einflusse der Gesellschaft, des Staates, der Familie, der Freundschaft gerichtet, wenn es nicht die seelenverderbenden und auflösenden Wirkungen so klar durchschaut hätte, welche aus der Abhängigkeit des Menschen von seiner sozialen Umgebung stammen. „Ihr seid teuer erkauft — werdet nicht Knechte der Menschen“ heißt es im Evangelium und treu dem Worte „Ich muß Gott mehr gehorchen als den Menschen“ haben in der Tat zahllose Christen aller Jahrhunderte im Kleinen und im Großen den Versuchungen widerstanden, die aus dem sozialen Leben und seinen Antrieben in das persönliche Gewissen dringen. Man redet oft von den sozialen Gebundenheiten der Vergangenheit und bedenkt nicht: Die allerstärksten Einschränkungen der Selbstbestimmung liegen nicht in äußeren Bindungen, sondern in der inneren Beeinflußbarkeit durch die Suggestion kollektiver Leidenschaften, Urteile und Vorurteile. Der Grund für diese unsere Bestimmbarkeit liegt teils in unseren natürlichen sozialen Instinkten, teils in bewußter Eitelkeit und Ehrsucht, die uns den Maßstäben unserer Umgebung unterwerfen. Man glaubt gar nicht, wie wenig Menschen wirklich allein zu stehen vermögen mit ihrer Ueberzeugung, wie groß das Verlangen nach sozialem Beifall ist und wie viel man diesem Beifall zu opfern bereit ist. Thomas a Kempis sagte, daß er aus der sogenannten Gesellschaft „nie ohne Einbuße am inwendigen Menschen“ heimgekehrt sei, und jeder kann sich in der Gefahr beobachten, seinem jeweiligen sozialen Milieu einen gewissen Tribut der Anpassung zu leisten. Wie groß ist nun erst diese Gefahr im Schulleben, wo dem sensitiven und nicht gefestigten Kinde die ganze im-

ponierende Majestät der Masse mit der so fühlbaren und so unbarmherzigen Strafe ihres Mißfallens und den so verlockenden Belohnungen ihrer Sympathie entgegentritt! „Knaben folgen einander herdenweise", so heißt es sehr richtig in „Tom Browns Schooldays", „zum Guten wie zum Bösen, sie mögen nicht denken und haben noch keine festen Grundsätze. Darum ist es so wichtig, wer sich zum Führer aufwirft." In Dr. Arnolds Schulpredigten bildete den Hauptgegenstand stets die feige Unterwerfung der Knaben unter die jeweilige öffentliche Meinung ihrer Klasse. Und ein anderer englischer Erzieher[10]) macht auf die ganz besondere Art von Heuchelei aufmerksam, welche aus dieser Abhängigkeit folgt und in Schulen und Internaten so sehr verbreitet ist: Die Knaben schämen sich ihrer eigenen besseren Triebe und heucheln eine Roheit oder Zügellosigkeit der Gesinnung, die sie in Wirklichkeit gar nicht besitzen. So weit geht die „Mimikry" in diesem Alter. Und daraus folgt dann die außerordentliche Anfälligkeit von Schulkindern gegenüber allen möglichen Epidemien[11]) des

[10]) Dr. Arnold — keineswegs ein Schwarzseher und Sentimentalist — sagte in diesem Sinne: Was meine ich damit, wenn ich die öffentlichen Schulen die wahren Nährstätten des Lasters nenne? Ist das etwa keine Nährstätte des Lasters, wenn ein Knabe die ehrbaren Grundsätze seiner häuslichen Erziehung verlernt und statt ihrer andere annimmt, die einfach niedrig und verkehrt sind, wenn er seine Bescheidenheit verliert, seinen Respekt vor der Wahrhaftigkeit und seine Herzlichkeit, und feige, falsch und roh wird?

[11]) Es gibt darum auch gar keine wirksame „Sexualpädagogik" auf der Schule, welche nicht dieses sozialpädagogische Problem in den Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit stellte und die Stärkung des persönlichen Charakters gegenüber der persönlichen Ansteckung als fundamentalste Aufgabe der sittlichen Sicherung begriffe. Man sieht gerade hier wieder, wie unmöglich es ist, die sexuelle Aufklärung in das Schulleben zu bringen, ohne zugleich die ganze Charakterpflege in der Schule auf ein ganz anderes Niveau zu bringen.

Lasters oder jeder Art von Verkehrtheit. Wird hier die Selbständigkeit des Individuums nicht in außerordentlicher Weise verstärkt, wird die Masse nicht zum Gefühl ihrer Verantwortlichkeit erzogen, geht vom Lehrer nicht eine diskrete und doch eingreifende „Pädagogik der öffentlichen Meinung" aus, so trägt das Gemeinschaftsleben der Schule in der Tat weit eher zur Vernichtung aller Erziehung, als zur Bildung des Gewissens und des Charakters bei. Andererseits können auf dem festen Boden einer ernsthaften Seelenleitung gerade diese sozialen Gefahren zu einer Erprobung und Verstärkung des persönlichen Charakters führen. Es kommt auch hier wieder darauf an, gewisse starke Tendenzen, die in der Jugend vorhanden sind, für dieses Feststehen gegenüber der Masse zu gewinnen und sozusagen den persönlichsten Selbstbehauptungstrieb für diese Haltung zu interessieren. Man muß es den Heranwachsenden als unwürdige Schwäche und Abhängigkeit darstellen, daß sie nur so lange wahr, rein, geduldig, ehrlich sind, als es der Andere auch ist — man muß ihnen die Emanzipation von beliebigem Beispiel ihrer Mitmenschen als die erste Bedingung aller Selbständigkeit nachweisen. Gute Eigenschaften und Gewohnheiten, die von der Gnade der Anderen abhängen und daher auch nur so lange halten, als unsere Umgebung sie gutheißt oder mitmacht, seien überhaupt nichts wert: Das Wort virtus zeige schon, daß in der Tugend etwas Männliches sein müsse, eine Festigkeit und Treue, ohne welche sie nichts als eine schwächliche Laune des Herzens sei. Man muß das Freiheitsverlangen der Jugend für diese Art der Selbständigkeit gewinnen, indem man z. B. die Emanzipation vom Gelächter der Kameraden als

einen ersten Triumph der wahren Unabhängigkeit und der persönlichen Reife feiert. In dem Hinhören auf das, was die Anderen über unser Tun schwätzen, liege die schlimmste „Hörigkeit" und der einzig entwürdigende Gehorsam. Arnold geißelte in seinen Sonntagspredigten in seiner Anstalt gerade diese „bleiche" Furcht der Knaben vor dem Urteil ihrer Kameraden: Das sei die wahre Schule der Menschenfurcht, die zu allem Schlechten leite. Auch über die sogenannte falsche Scham läßt sich in diesem Zusammenhange vieles Wirksame sagen: Man muß nur die Schüler selbst zur Aussprache bringen, damit sie sich selbst für einen höheren Standpunkt engagieren. Alles kommt bei solchen Besprechungen auf anschauliche Vergegenwärtigung des wirklichen Lebens an: Daß man recht konkret die oft unbewußte Abhängigkeit des einzelnen von der kollektiven Suggestion zeigt und dadurch das Verlangen nach Befreiung weckt: Wie das Gähnen ansteckt, wie das Urteil der Andern, ihr Klatsch, uns bestimmt in unserer eigenen Haltung gegenüber Mitmenschen, welche Gefahren die Freundschaft für schwache Charaktere mit sich bringt, wie der Beifall oder das Mißfallen Anderer uns dirigiert ꝛc. Der Verfasser hat in einer solchen Besprechung einmal darauf aufmerksam gemacht, wie oft man Menschen trifft, die selber kein ganz sauberes Gewissen mehr haben oder die sich stark gehen lassen und nun eifrig bemüht sind, Andere auf ihren eigenen Standpunkt herunterzuziehen, weil das „Nichtmitmachen" des Anderen eine beständige Kritik für sie ist. Wir sehen diese Tatsache dargestellt in der Fabel von dem Fuchs, der seinen Schwanz in einer Falle verloren hat und nun seinen Kollegen vorschlägt: „Kinder, Ihr solltet

auch Euren Schwanz abbeißen, es läuft sich viel leichter so und steht Euch auch viel besser". So reden auch diejenigen, die ihr besseres Gewissen oder ernstere Ueberzeugungen preisgegeben haben: „Kinder, Ihr solltet das ebenfalls ablegen, man bewegt sich ja viel freier ...."

Man sollte das Arbeiten bei Lärm und Gespräch als eine Art symbolischer Charakterübung vorschlagen: Daß man sich gewöhnt, das Seinige zu erfüllen, unbekümmert um alles Geräusch und Gerede von rechts und links. „Was man auch rede — folge mir nach oben", sagt Virgil zu Dante, als er bei seinem Aufstieg zum höheren Leben auf das Tuscheln der Willenlosen hören will. Solche Worte und Bilder können in empfänglicher Jugendzeit oft starke Anregungen vermitteln.

Ein bekanntes Wort sagt, daß die Offensive die beste Defensive sei. Das gilt auch für die Defensive gegen schlechte Einflüsse des sozialen Umgangs. Man rege die Jugend an, selber mit charaktervollen Grundsätzen ansteckend zu wirken, statt sich anstecken zu lassen. Das sei der eigentliche entscheidende Ringkampf in der Schule. Die stille Schlacht zwischen zwei Willen: Ob der reinere den unreinen überwinde oder umgekehrt. Man wecke das Verantwortlichkeitsgefühl für den Einfluß, den jeder Einzelne ausüben kann, man zeige, wie segensreich ein entschlossener Wille zum Rechten selbst eine verdorbene Umgebung umgestalten kann, man knüpfe, bei Jüngern, an die Zaubermärchen an, die von der Zauberkraft reden, die in jedem reinen und festen Herzen liegt und erlösend auf erstarrte und verirrte Seelen zu wirken vermöge. Den Aelteren spreche man von den Rittern des heiligen Graal und erinnere sie daran,

daß man im Dienste des Höheren nicht nur ein gutes Herz brauche, sondern auch eine eiserne Rüstung und ein Schwert: Die unberührbare Festigkeit und die erobernde, weltüberwindende Liebe, die das Höhere nicht nur verteidigt, sondern es auch siegreich in das Reich der Halbheit und der Verwilderung hinein trägt. Mit Recht sagte der große Pädagoge der Renaissance, Vittorino da Feltre: „Die Welt bedarf vor allem solcher Menschen, bei denen die ewigen Grundsätze des Wahren und Rechten felsenfest stehen."

Leider ist im Menschen so viel Schwäche, daß wir uns nicht allein auf die Befestigung des Individuums gegenüber der Masse verlassen können. Wir müssen auch versuchen, die Masse selbst pädagogisch zu organisieren, sie zum Bewußtsein ihrer Verantwortlichkeit zu erziehen und die außerordentlichen geistigen Einflüsse, die von ihr auf den einzelnen ausgehen, zum Guten zu lenken. Ein pädagogisches Hilfsmittel ersten Ranges ist in dieser Beziehung das amerikanische sogenannte „School-city-System", d. h. der Versuch, die Schule als demokratischen Staat zu organisieren, der durch selbstgewählte Vertrauensmänner verwaltet und regiert wird — natürlich unter oberster Kontrolle des Lehrers. In der unorganisierten Schülermasse werden fast immer die schlechteren Elemente die besseren tyrannisieren und zum Schweigen bringen, während die Organisation der öffentlichen Meinung in der Schule ein Mittel ist, den klaren, reinlichen und geordneten Elementen unter den Schülern zur Herrschaft zu helfen und auch die Unsicheren zu ihrem besseren Selbst zu bringen. Das Bewußtsein der Verantwortlichkeit ist von einer ganz wunderbar regenerierenden Wirkung selbst auf

sehr gemischte Charaktere. Man erinnere sich an die plötzliche Bekehrung von Shakespeares Prinz Heinz, als er König geworden ist. Und andererseits ist es höchst interessant, zu sehen, wie selbst die große Masse, wenn sie sich offiziell Vertrauensmänner wählt, doch meist mit richtigem Instinkt nach den festen und lautern Charakteren greift. So geht jenes School-city-System von dem pädagogisch völlig richtigen Gedanken aus, sich mit der gewaltigen Erziehungskraft des „Klassengeistes“ zu verbünden, sie sozusagen offiziell anzuerkennen — aber ihr eine verantwortliche und geordnete Organisation zu geben und sie für die Ordnung zu gewinnen dadurch, daß man ihr das Werk der Ordnung anvertraut, statt sie von jeder ordnenden Betätigung auszuschließen und damit naturgemäß ihre Kräfte dem Werke der Störung, des organisierten Widerstandes und der planvollen Unordnung zuzutreiben. Das School-city-System ist das gleiche Prinzip, dem die Römer alle Erfolge ihrer Kolonisation verdankten, und es ist das gleiche Prinzip, nach dem neuerdings die Engländer den General Botha zum Ministerpräsidenten der Kapkolonie bestätigt haben. Wir werden dieses System in dem Kapitel „Die Reform der Schuldisziplin“ eingehend schildern — im Zusammenhange mit verschiedenen anderen Freiheitsgedanken im Schulbetriebe.

Außer den im vorhergehenden besonders ausführlich behandelten Hauptproblemen gibt es noch eine ganze Reihe anderer Gelegenheiten, Schwierigkeiten und Versuchungen im Schulleben, die eine aufklärende und erziehende Einwirkung des Lehrers dringend nötig machen, damit alle jene Fälle zur Stärkung und Klärung des höheren Lebens im Kinde statt zur Verwahrlosung führen. Was das Gemein-

schaftsleben betrifft, so liegen dessen Gefahren ja nicht bloß in der geschilderten unkontrollierten Massenwirkung auf das unbeschützte Einzelwesen, sondern auch in den Verkehrsgewohnheiten der einzelnen untereinander. Ein englischer Pädagoge hat mit Recht gesagt, daß die Moral, die sich in einer „Schülerherde" herausbilde, durchaus der primitiven Moral der wilden Stämme gleiche. Dies gilt in der Tat von vielen Gewohnheiten der Rache, des Schmollens und Ausstoßens, und es ist sehr nötig, diesen Gewohnheiten nicht bloß dort entgegenzuwirken, wo sie als explosive Erscheinungen an die Oberfläche treten und nach disziplinarischem Einschreiten rufen, sondern eben auch durch „Vorbeugung". Der Verfasser hat Methoden und Beispiele für eine Einwirkung gerade in dieser Richtung in seiner „Jugendlehre" sehr eingehend behandelt und beschränkt sich daher in diesem Zusammenhange darauf, den Rat zu geben: Man möge auch hier nicht etwa bloß Geduld und Verzeihen predigen, sondern die Ueberwindung des Rachetriebes als vollendete Unabhängigkeit vom Beispiel des andern und als unberührbare Freiheit des Herzens zu feiern. Es sollten im Lateinunterricht Epictet und Seneca weit mehr gelesen und im Anschluß daran gewisse Probleme der Selbsterziehung in der Ueberwindung von Affekten und Verstimmungen behandelt werden. Junge Leute sind für Ratschläge zur Innenkultur meist empfänglicher, wenn dieselben von alten Römern ausgesprochen werden, als wenn sie aus der Religionsstunde kommen. Damit muß man rechnen. Man kann damit auch dem Religionslehrer den Boden bereiten.

Die sexuelle Frage in der Schule. Eine

gewisse sexualpädagogische Einwirkung wird dem Lehrer nicht erst durch die modernen „Aufklärungsbestrebungen“ auf diesem Gebiete nahegelegt, sondern sie ergibt sich schon aus dem außerordentlichen Einfluß, den die sexuellen Entwicklungsjahre mit all ihren Gefahren auf die ganze Schulleistung und den Schulgeist ausüben. Verwahrlosung auf diesem Gebiete bringt jede andere Verwahrlosung mit sich. Es soll an dieser Stelle nur hervorgehoben werden, daß weit wichtiger und gesünder, als zu viel direktes Reden über diese Dinge, die allgemeine und vielseitige Anregung der Willensgymnastik ist, die Weckung lebendigen Interesses an jeder Art von Selbstbeherrschung und Selbstüberwindung (vgl. auch die Vorschläge des obigen Absatzes).

Die beste „sexuelle Aufklärung“ ist die Aufklärung über die unerschöpfliche Kraft des Geistes, über die körperlichen Reize und Zustände Herr zu werden. Und diese Aufklärung, sowie die entsprechende Uebung und Betätigung muß als „sexuelle Propädeutik“, als Emanzipation vom Leibe und vorbeugende Trainierung dem eigentlichen Erwachen des Geschlechtstriebes lange vorangehen: Ein bewußter tapferer Kampf gegen jede Art von innerer Freiheitsberaubung — sei es durch Leidenschaften, Triebe, Weichlichkeit, Schwatzlust oder Krankheit, Ekel, Unglück, Trägheit, Feigheit ꝛc. Ist die Eroberung vollkommener geistiger Herrschaft über das Sinnliche erst zum vornehmsten Bildungsziel der Jugend gemacht, wird die gesamte Schulleistung in der einen oder anderen Weise auf dieses Ziel bezogen und von ihm inspiriert, ist die Erkenntnis durchgedrungen, daß auch das Wollen gelernt und geübt werden muß und daß Askese der Durchgangspunkt zu jeder echten Freiheit ist — dann

ist es gar nicht nötig, den ganzen Apparat einer besonderen Sexualpädagogik in Bewegung zu setzen: Es genügen wenige Worte, um die sexuelle Triebwelt als das schwerste und wichtigste Uebungsfeld für solche Stählung der geistigen Energie und solche Befestigung der sittlichen Freiheit zu bezeichnen. Der Kampf gegen das Sichgehenlassen muß eine vornehme und tiefbegründete Tradition des ganzen Schulgeistes geworden sein — dann weiß der Schüler beinahe von selbst, wie er sich gegenüber der plötzlich eintretenden sexuellen Unruhe seines Organismus zu verhalten hat — und vor allem: Er hat auch die Kraft und Uebung für das rechte Verhalten bereits gewonnen. Unsere modernen Sexualpädagogen hingegen täuschen sich verhängnisvoll, wenn sie meinen, man könne in die moderne Wissensschule mit ihren spärlichen und oberflächlichen moralischen Anregungen [12]) jetzt plötzlich ganz isoliert eine breite Information über eine sehr dämonische Seite der menschlichen Natur einführen und dann deren Versuchungen durch den Appell an ein gänzlich ungepflegtes Verantwortlichkeitsgefühl und an eine völlig ungeübte Willenskraft bekämpfen. Man vergesse nicht, daß jene sexuelle Aufklärung eine Information ist nicht nur über Gefahren, sondern auch über Genüsse, und daß gegen die letzteren kein besseres Wissen, sondern nur ein

[12]) Die sexuelle Verwilderung der jungen Generation ist zu einem sehr großen Teil gerade ein Produkt des heutigen Bildungswesens, das alle geistigen Kräfte für die Aneignung von Kenntnissen verbraucht und für eine gründliche Charakterbildung keinen Raum und keine Zeit mehr hat. Die sexuelle Haltung eines Menschen ist stets ein Produkt seiner Gesamterziehung und nur von dort aus wirksam zu beeinflussen. Die wachsende „sexuelle Not" wird das Gute haben, daß sie einmal deutlich die völlige Unzulänglichkeit unserer ganzen Intellekt-Pädagogik an den Tag bringt.

besseres Können schützt. Die beste Sexualpädagogik liegt jedenfalls in einer planmäßigen Willenspädagogik.

Die sexuelle Aufklärungsbewegung wird in jedem Falle trotz ihrer Uebertreibungen[13]) zweifellos das Gute haben, daß man allmählich die dringende Notwendigkeit einer ernsthafteren „Charaktervorbereitung" auf breitem Fundamente begreifen wird — sobald man eben das Problem der sexuellen Bewahrung der Jugend wahrhaft pädagogisch bis zu Ende denkt. Die große Verbreitung schlimmer sexueller Gewohnheiten in der Schule hat zu einem sehr großen Teil ihre Ursache eben auch in der Tatsache, daß der Geist des Schülers so sehr vom Wissensdienst absorbiert wird, daß die vornehmste Aufgabe des Geistes, nämlich Beherrschung des Körpers, ganz aus dem Bewußtsein schwindet und überhaupt kaum noch zur Sprache kommt. Und doch besteht die echte Geistesbildung zweifellos gerade darin, daß der Geist den

[13]) Es sind auf diesem Gebiete wahrhaft tolle Einfälle zu Papier gebracht worden, welche die unersetzliche bewahrende Bedeutung des Schamgefühls gänzlich übersehen und auch sonst einen erschreckenden Mangel an moralpädagogischer Durchbildung zeigen. Nomina sunt odiosa. Wieviel besser täten gewisse Leute, die Pädagogik der alten Kirche auf diesem Gebiete gründlich zu studieren und aus ihr gewisse Elementarkenntnisse der menschlichen Natur zu lernen, statt nur immer aufs Geratewohl zu schmähen!

Unser intellektuelles Zeitalter hat überhaupt vielfach alles Verständnis für jene tiefen Bewahrungsinstinkte des unbewußten Lebens verloren, die sich im Schamgefühl aussprechen. Gerade weil das Schamgefühl die sexuelle Sphäre vor dem grellen Licht der Reflexion behütet, hat es eine so unersetzliche pädagogische und hygienische Bedeutung. Oder wissen wir etwa nicht, wieviele Gefahren gerade in der geistigen Konzentration auf die sexuellen Funktionen liegen? Wer ein Verständnis für die „Pädagogik der Ablenkung" auf diesem Gebiete hat, der wird auch mit dem Schamgefühl nicht so leichtfertig umspringen, wie es vielfach in der „Aufklärungsliteratur" geschieht.

Körper dienstbar macht. Man kann der modernen Schule nicht oft genug das Wort Goethes entgegenhalten: „Alles, was unseren Geist befreit, ohne uns die Herrschaft über uns selbst zu geben, ist verderblich.“

Die Stellung des Schülers zum Alkohol ist eine Frage, welche nicht bloß mit der Vorbereitung auf das spätere Leben, sondern auch mit Schulordnung und Schuldisziplin bisweilen sehr viel zu tun hat. Auch hier begnügt man sich leider viel zu sehr mit Reglement, Bewachung und Bestrafung, statt die Abstinenz und die Gegenwirkung gegen die Schülerkneipen pädagogisch zu behandeln — und zwar möglichst unter Mitwirkung von Schülervereinigungen gegen den Alkohol. Unter solcher pädagogischer Behandlung sind keineswegs leidenschaftliche Predigten gegen den Alkoholismus zu verstehen, sondern gerade eine Besprechung konkreter Fragen des Menschenlebens und der Selbsterziehung, die ganz zwanglos zur Konsequenz der freiwilligen Alkohol-Versagung führt. Die Pädagogik der Abstinenz leidet meist noch an einem Grundfehler: Sie fällt zu sehr mit der Tür ins Haus und bringt ihr Ueberzeugungs-Material zu durchsichtig-tendenziös heran, statt zunächst einmal aus der Not und Tragik des Lebens und aus der persönlichsten Erfahrung heraus die Bedeutung der „Besonnenheit“ im höchsten Sinne klar zu machen, das Verlangen nach ihr zu wecken und dann den Verzicht auf Alkohol als eine fundamentale Bedingung aller „Selbsterziehung zur Besonnenheit“ nachzuweisen. Man macht auf diesem einen Gebiete den gleichen Fehler wie bei der sexuellen Aufklärung — man glaubt irrtümlich, ein ganz isolierter Appell zur Enthaltsam-

keit lasse sich so einfach in das heutige Schulleben hineinstellen und werde verstanden werden, auch ohne daß der ganze Boden in dieser Richtung ethisch vorbereitet ist. Zuerst muß die Pädagogik der Selbstbeherrschung das ganze Schulleben durchdringen, die Ausbildung festen Wollens dem innersten Ehrgefühl des jungen Menschen nahe gebracht, die Kultur der Besonnenheit als das eigentliche Zeichen aller höheren Bildung erfaßt und gefeiert sein — dann wird auch eine „Umwertung" aller Werte in Bezug auf den Alkohol platzgreifen. Man spreche z. B. mit den jungen Leuten über Geistesgegenwart, entwickle unter ihrer Mitwirkung den Sinn und die Bedeutung dieser festen Verbindung des Geistes mit dem Leben, dieser Durchdringung alles Tuns und Redens mit den besten Gedanken und der besten Liebe des Menschen, man zeige die Tragik der Uebereilung im Leben: Aus solchen Besprechungen ergibt sich dann zwanglos eine Anwendung auf den Alkohol, der gerade deshalb der größte Feind des Menschen ist, weil er unser Handeln und Reden von unserm tiefsten Ich loslöst und uns dem Augenblick ausliefert. „Die Herrschaft über den Augenblick aber ist die Herrschaft über das Leben."

Wie wenig sich dieses Gebiet der ethischen Einwirkung von der gesamten Charakterpflege trennen läßt, geht übrigens schon daraus hervor, daß die stärkste Verführung zum Alkohol gar nicht in der Genußsucht des einzelnen, sondern in den sogenannten Trinksitten und in der Unselbständigkeit des Charakters liegt, die den einzelnen verhindert, sich von der Tyrannei kollektiver Narrheiten zu emanzipieren. Die Stärkung der persönlichen Widerstandskraft gegenüber der sozialen Mode ist also für die Be-

kämpfung des Alkoholismus mindestens ebenso wichtig wie die Stählung des Willens gegenüber dem eigenen Bedürfnis nach alkoholischen Reizen.

Zum Schluß noch ein Wort über ein Schulproblem, dessen ethische Vorteile und Gefahren neuerdings vielfach erörtert worden sind: Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter. Diesseits und jenseits des Ozeans sind die widersprechendsten Erfahrungen mit dieser Einrichtung gemacht worden. Diese Widersprüche erklären sich dadurch, daß das betreffende Experiment eben ganz dem Zufall überlassen war: Hatten auf beiden Seiten zufällig die guten Elemente den tonangebenden Einfluß, so gelang es — im andern Falle machte man schlechte Erfahrungen. Es ist nun zweifellos, daß das Experiment meistens dort mißlingen wird, wo man die Schuljugend nicht durch eine ernste ethische Einwirkung gegen die Gefahren einer solchen Gemeinsamkeit der Geschlechter schützt. Benutzt man hingegen gerade solche Situationen, um die Idee der Ritterlichkeit zu besprechen und in all ihren Konsequenzen mannhafter Selbstdisziplin und Selbstbewahrung zu entwickeln oder um jungen Mädchen die Idee der Unberührbarkeit in ihrem tieferen Sinne und in ihren konkreten Anwendungen nahe zu bringen — dann kann die gemeinsame Erziehung der Geschlechter gewiß segensreich wirken. Auch hier kommt neben der Einwirkung auf die einzelnen sehr viel darauf an, daß die Lehrenden in der Klasse selbst die Bildung einer ernsteren öffentlichen Meinung befördern und diese die Aufsicht führen lassen, statt daß sie immer selber korrigierend und kontrollierend eingreifen.

So sind wir nun von den konkreten Versuchungen und Konflikten des Schullebens selber zu einer ganzen

Reihe unumgänglicher moralpädagogischer Aufgaben gekommen. Und wir haben gesehen, daß sich alle diese Aufgaben nicht isoliert behandeln lassen: Die Lösung der einen ist auf die Lösung der anderen angewiesen — sie rufen nach einer von großen Gesichtspunkten geleiteten, zusammenhängenden Charakterpflege. Und diese Charakterpflege selber ruft aus ihren innersten psychologischen Bedürfnissen heraus wiederum nach religiöser Vertiefung und Befestigung! Darüber am Schlusse dieser Schrift einige Ausführungen.

Als Anhang zu vorstehendem Kapitel über Vorbeugung geben wir im folgenden noch eine kurze Uebersicht über die Bestrebungen anderer Pädagogen, die in ähnlicher Richtung arbeiten. Es sei zunächst erwähnt:

Don Boscos Präventiv-Disziplin. In letzter Zeit haben die Erziehungsgrundsätze und Erziehungserfolge des katholischen Pädagogen Don Bosco (Turin) die Aufmerksamkeit von Pädagogen aller Richtungen auf sich gelenkt. Auch er stellt das „Präventiv-System" dem „Repressiv-System" gegenüber und sagt von dem ersteren:

„Durch das Präventivsystem gewinnt der Erzieher derart das Herz des Kindes, daß er mit der Sprache des Herzens nicht nur zur Zeit der Erziehung, sondern auch später noch zu ihm reden kann. Hat der Erzieher aber einmal das Herz seines Zöglings gewonnen, so hat er eine große Gewalt über ihn; er kann ihn warnen, ihm raten, ihn gegebenenfalls auch tadeln, selbst wenn er schon ins Leben übergetreten ist und eine öffentliche Stelle bekleidet. Aus diesem und aus vielen anderen Gründen geht hervor, daß dem Präventivsystem der Vorzug vor dem Repressivsystem gebührt.[14])

Das „Repressiv-System" könne vielleicht Störungen und Unordnungen vermeiden, aber schwerlich vermöge es, die Schuldigen zu bessern; man habe

---

[14]) Salesianische Nachrichten, Februar 1907.

bemerkt, daß die Knaben die erhaltenen Strafen nicht vergessen; sie bewahren meistens eine gewisse Bitterkeit und den Wunsch, das Joch so bald als möglich abzuschütteln, ja, sich zu rächen.

Unter dem Präventiv-System versteht auch Don Bosco eine Art der Beratung und Besprechung mit der Jugend, eine Art des Eingehens auf ihre Anliegen, Konflikte und Schwächen, durch die man sie in die Unmöglichkeit versetzt, Fehler zu begehen.

Von amerikanischen Versuchen auf diesem Gebiete der Präventiv-Disziplin sei hier besonders erwähnt das sogenannte Brownlee-System, das zuerst an einer großen Schule in Toledo (Ohio) mit bestem Erfolg verwirklicht worden ist und jedenfalls einige sehr brauchbare Anregungen gibt. Der Bericht darüber ist von der Urheberin des Systems, der Leiterin der sogenannten Lagrange-Schule (800 Schüler und Schülerinnen) selbst verfaßt worden. Sie erzählt, daß sie in einem Kurse über Psychologie das Wort gehört habe: „Gedanken sind Realitäten." Es sei ihr der Wunsch gekommen, die Macht des konzentrierten Gedankens auch für die Schuldisziplin fruchtbar zu machen. Sie habe sich gefragt, ob man die Knaben und Mädchen nicht dazu bringen könne, sich der Wirkungskraft des konzentrierten Gedankens mehr bewußt zu werden und diese Kraft zur Charakterbildung zu verwerten. Daraus sei der Plan entsprungen, die Schüler anzuleiten, zunächst einmal fünf Minuten lang vor jedem Schulbeginn die Gedanken auf irgend ein Lebensideal zu richten und auf die Mittel und Wege, sich ihm zu nähern. Für jeden Monat wurde ein bestimmter Gegenstand gewählt (Gehorsam, Selbstbeherrschung, Reinlichkeit,

Ehre, Wahrhaftigkeit, Manieren ꝛc.) und dann von allen Seiten aus beleuchtet.[15]) Grundsatz dabei war, daß der Lehrer so wenig wie möglich selbst reden, sondern vielmehr die Erfahrungen und Gedanken der Kinder selbst herauslocken und dann klären und korrigieren solle. Das betreffende Monatswort wurde stets am Morgen von einem Schüler mit großen Buchstaben an die Tafel geschrieben. Die Berichterstatterin erzählt von einem Knaben, der, während er das Wort „Selfcontrol" an die Tafel schrieb, von einem Mitschüler beständig am Rock gezupft wurde und schon im Begriff war, demselben eine Ohrfeige zu versetzen, als ihm der Gegenstand des Tages einfiel. Er habe daraufhin, wie er ihr gestand, zu sich gesagt: „Thomas, hold on to yourself. Remember self-control!"

Der Grundgedanke dieses ganzen Versuches ist jedenfalls durchaus richtig: Daß man eben die ethischen Empfindungen, Ueberzeugungen und Vorsätze, an welche die Schule beständig appellieren muß, nicht ohne weiteres als gegeben voraussetzt, sondern selber an ihrer Weckung und Klärung arbeitet. Ueber alle

[15]) The Brownlee-System of Child training; Toledo (Ohio, 1905). Die Verfasserin hebt ausdrücklich hervor, daß diese Besprechungen ihr und den anderen Lehrkräften eine außerordentliche Erleichterung der Schuldisziplin gebracht hätten. Dies ist sehr begreiflich, selbst wenn man von einem unmittelbaren ethischen Einfluß der „five minutes-talks" ganz absehen würde: der bloße Umstand, daß Lehrer und Schüler sich einmal rein menschlich näher treten, sich im Bekenntnis zu höheren Wahrheiten verneigen und sich ruhig aussprechen über Dinge, die sonst nur im Rahmen des Verhörs, des Tadels und der Strafe berührt werden, wirkt lösend und lindernd auf die persönliche Spannung, die zunächst immer zwischen Gehorchenden und Gebietenden entsteht. Das Interesse an den Fragen des Gewissens und der Willenszucht wird so geweckt und gereift, daß es als eine höhere Instanz über den „Klassenkampf" zwischen Lehrer und Schüler tritt und schon dadurch den Forderungen der Disziplin ihre persönliche Spitze nimmt.

die obengenannten Themata spricht der Lehrer zweifellos fünf Minuten lang und länger, wenn er über irgend ein Delikt ergrimmt ist — leider aber eben nur in der Form der erregten Strafpredigt. Wäre es nicht in der Tat unvergleichlich wirksamer, er wählte einen besseren psychologischen Moment — einen Moment, in dem sowohl Schüler wie Lehrer in ihrer besten Verfassung, im Vollbesitz ihrer geistigen und moralischen Kräfte sind? Das aber ist notorisch niemals anläßlich eines Deliktes der Fall. Der eine Teil ist erregt, der andere Teil deprimiert oder gar verstockt. Und die ganze Einwirkung verfehlt auch deshalb ihren Zweck, weil die Anwendung des Gesagten eine zu unmittelbar persönliche ist und obendrein nur zu leicht als bloße Reaktion der verletzten Lehrer-Autorität empfunden wird — während sie vielmehr wie eine freundschaftliche Zugabe des Lehrers zu seiner offiziellen Tätigkeit erscheinen soll.

Einen interessanten Beitrag zu dieser Frage gibt auch der bekannte Pädagoge R. Lehmann in seinem Buche „Erziehung und Erzieher". Er berichtet dort, wie er ganz zufällig, im Anschluß an eine Lessingsche Abhandlung, in einer der oberen Klassen das Problem der Moral berührt habe und selber erstaunt gewesen sei, mit welchem brennenden Interesse diese Frage sofort von den Schülern aufgenommen und auf die Konflikte des Schullebens angewandt worden sei. Ein Schüler behauptete, es gebe überhaupt gar keine feste Moral — daraus entwickelte sich eine lebhafte Diskussion, die der Verfasser wiedergibt (S. 263) und von der wir im folgenden das letzte Drittel zitieren:

Primaner H.: . . . Wenn sein eigenes Gefühl den Menschen nicht einschränkt, so kann er tun, was er will, das ist Gefühlssache, das muß jeder mit sich abmachen.

Ich: In der Schule auch?

Alle: Ja, gerade da.

H. und G.: Man kann „schwindeln" und doch ein anständiger Mensch sein. (Allgemeine Beistimmung.)

Ich: Ja nun, wenn Sie Ihre Lehrer betrügen, so betrachten Sie das wohl als harmlos, weil Sie wissen, daß Sie Ihnen keinen Schaden damit tun. (Alle stimmen lachend bei.) Aber setzen Sie den Fall, daß einer von Ihnen auf Kosten des anderen betrüge, z. B. einen Mitschüler beschuldigte, wenn er selbst etwas pecciert hat; würden Sie den auch für einen anständigen Menschen halten?

Alle: Nein, das wäre gemein!

Ich: Also gibt es doch wohl auch in der Schule eine Moral. Die einzelnen Gesetze, die Ihnen gegeben werden, könnten zum Teil übertrieben rigoros oder sogar verkehrt sein, und doch würde eine Moral bestehen, die Sie alle anerkennen. (Beistimmung.) Und was sagt unser Subjektivist dazu? Was meinen Sie zu dem Fall, den wir eben gesetzt haben? Würden Sie annehmen, daß das auch Ansichtssache oder „Gefühlssache" sei?

H.: Ja, auch wer so etwas tut, hat es mit seinem Gefühl abzumachen. (Ziemlich allgemeine Verwunderung und Entrüstung.)

Ich: Aber wenn die andern ihn für einen gemeinen Menschen halten, werden Sie nicht mehr mit ihm verkehren und er stünde allein.

H.: Ja, auch das müßte er dann mit sich allein abmachen.

Ich: Aber kann denn der Mensch allein stehen? Tut er es in Wirklichkeit jemals?[16])

[16]) Gerade bei solchen Besprechungen mit Heranwachsenden spüren wir am besten, wie unklar wir selber noch in den eigentlichen Wurzelfragen des Gewissens sind, wie wenig konkrete Rechenschaft wir über die eigentlichen Gründe unserer höhern Ueberzeugungen zu geben vermögen — und wie sehr uns gerade hier die Philosophie mit ihren Abstraktionen im Stich läßt. Lehmanns Führung der obigen Diskussion kann auch nicht als glücklich bezeichnet werden. Es spricht sich eine gewisse Unsicherheit des eigenen Standpunktes darin aus, die den Schülern nicht verborgen geblieben sein kann. Oder sagen wir statt Unsicherheit: Er weiß im Grunde trotz aller innern Ueberzeugung auf solche konkrete Fragen doch nicht konkret und durchschlagend zu antworten. Denn mit konkreten Fragestellungen hat ja unsere ganze philosophische Bildung überhaupt nichts zu tun. Daß der Mensch „allein steht", ist doch überaus kein Gegenargument, denn wir wissen, daß der Mensch um so mehr allein gelassen wird, je näher er der ganzen Wahrheit kommt. Ueberhaupt korrigiert man die „Subjektivität" junger Leute nicht mit sozialen Trivialitäten, sondern nur dadurch, daß man das

Lehmann berichtet, daß er das Gespräch hier abgebrochen und später als Aufsatzthema die Wallensteinschen Worte gegeben habe: „Recht hat jeder eigene Charakter, der übereinstimmt mit sich selbst — es gibt kein anderes Unrecht, als den Widerspruch.“ Damit hätten die jungen Skeptiker Gelegenheit bekommen, über die zuletzt gestellte Frage nachzudenken. Vom pädagogischen Standpunkte wäre es gewiß sehr zu begrüßen, wenn es überhaupt Gebrauch würde, in solchem Sinne den höheren Bildungsstoff in Verbindung mit den konkreten Problemen und Erfahrungen des Schülers zu setzen. Dadurch wird nicht nur die Schule mehr in den Dienst des Lebens gestellt, sondern es hilft auch das Leben dazu, den Lehrstoff zu beleben und zu interpretieren. Wieviel lebendiger

---

Ethische in die Sprache der Subjektivität zu übersetzen, die Beziehung des Ethischen zum Wachstum der Persönlichkeit, zum „Heil der Seele“ lebendig darzustellen weiß. Diese Art der Argumentation verleiht ja eben den platonischen Dialogen (Gorgias!) ihre große pädagogische Kraft. „Wie wirkt das Schulschwindeln auf den Charakter?“ Diese Frage hätte die Diskussion sofort in ein konkreteres Fahrwasser gelenkt, sie auf die T a t s a c h e n d e r S e l b s t e r k e n n t n i s geleitet, während sie dort leider diesen festen Boden verlassen hat und in ein sophistisches Spiel ausgeartet ist. Zur Pädagogik gehört gerade das Eingehen auf den Vorstellungskreis des Lernenden: Der Lehrer hätte anknüpfen müssen an die Rede von dem subjektiven Gefühl, mit dem man alles abmachen solle, und er hätte die Frage stellen sollen, ob uns nicht gerade die gründliche Interpretation unserer inneren Erfahrungen dazu leite, die rücksichtslose Selbstsucht, das Sichgehenlassen, das Versteckspielen als den Weg zur Selbstzerstörung und Selbstauflösung zu erkennen und das Moralische als geheimnisvolle Hygiene des Subjektes zu erfassen?

Jedenfalls ist solche Vermählung des Moralischen und Gesetzlichen mit dem innersten Subjekte die zentrale Aufgabe aller Charakterbildung und zugleich das Fundament aller echten Erziehung zur Disziplin. Ohne solche Pädagogik fehlt der Disziplin jeder bildende Wert, ja sie verdirbt den Charakter, weil sie einen Guerillakrieg gegen die Ordnung hervorruft, der alle sittlichen Begriffe verwirrt und den Menschen zu innerster Gottlosigkeit erzieht.

könnte der ganze Literaturunterricht, der Geschichtsunterricht und vor allem auch der Religionsunterricht erteilt werden, wenn das persönliche Erleben des Schülers innerhalb der Schule mehr zur Sprache gebracht und geklärt würde: Man könnte zeigen, wie in der Weltgeschichte nur die gleichen ewigmenschlichen Konflikte spielen, die schon im kleinsten Lebenskreise entstehen, wie in der höheren Literatur diese Konflikte zu konzentrierter Erscheinung gebracht sind, losgelöst von allen Nebensächlichkeiten und Zufälligkeiten, und wie sie endlich in der Religion ihre tiefsten Lösungen erfahren! Mit welch' anderen Augen würde der Schüler diese Unterrichtsgegenstände betrachten und wieviel Licht werden ihm dieselben dann für sein tägliches Erfahren und Handeln geben! Ist es nicht eine wahre Schmach, daß gerade in den Schülerkreisen der höchsten Bildungsanstalten die Beschäftigung mit den allerhöchsten Bildungsstoffen oft genug Hand in Hand geht mit völliger Stumpfheit des Denkens in den Fragen der persönlichen Kultur? Ich wähle ausdrücklich das Wort Stumpfheit statt Verdorbenheit: Die jungen Leute haben oft das dumpfe Gefühl völlig ungenügender Ernährung auf seelischem Gebiete, wissen nur den Weg nicht zur Auferweckung, sind gar nicht erzogen, ihr Denken und ihre Lektüre auf die eigensten Fragen ihres Lebens und Zusammenlebens anzuwenden: Sie sind dann von elementarer Dankbarkeit, wenn man dieses ihr eigenstes Leben weckt und das Heil des Charakters, einmal als das zentrale Bildungsproblem ans Licht rückt, um alles andere diesem Problem dienstbar zu machen.

Ganz erstaunt schreibt Lehmann:

„Bemerkenswert war neben anderem besonders die unmittelbare Beziehung auf das eigene, auf das Schulleben, die von den

Schülern, nicht von dem Lehrer in die Diskussion hineingetragen wurde. Gerade das was in allen Lehrstunden so schwer zu erreichen ist: die Anwendung des Dargebotenen auf das eigene Leben, auf die umgebende Wirklichkeit, trat mir hier selbstverständlich entgegen. Und man mußte die Spannung sehen, die allgemeine Lebhaftigkeit, mit der die Zuhörenden das Gespräch begleiteten, die Beunruhigung, die ihnen die gestellten Zweifel und Fragen offenbar bereiteten!"

An die hier zitierte Ausführung möchte ich eine Bemerkung knüpfen, die auf langjähriger Beobachtung im Unterrichte beruht: Die heutige Schule erzieht die Kinder überhaupt gar nicht dazu, sich über Selbsterlebtes und Geschehenes Rechenschaft zu geben, sondern sie schläfert sogar diese Fähigkeit in ganz erstaunlichem Maße ein: Solche Kinder sind nur gewöhnt, Gelerntes und Abstraktes wiederzugeben und darüber zu reflektieren. Sie vermögen aber nicht, über das eigene Leben geordnete Gedanken zu produzieren. Ja, sie haben nicht einmal ein klares Bewußtsein von ihrem eigensten Erfahren und Erleben, was natürlich ein unbelebtes Denken und ein unbedachtes Leben zur Folge hat. Fragt man solche Kinder über die einfachsten Dinge des Menschenlebens, fragt man sie über Lebenserfahrung und Lebensbeobachtung, so begegnet man zunächst betroffenem Schweigen. Nicht, weil sie dies alles nicht wußten — im Gegenteil, sie wissen weit mehr davon, als wir ahnen — aber es ist ihnen etwas völlig Neues und Befremdendes, daß man sie darüber fragt, daß sie sich diese Schätze ihrer Beobachtung gegenständlich machen und darüber bestimmte Ansichten formulieren sollen. Endlich begreifen sie, was man will. Und dann entwickelt sich nach einigen Stunden ein solches Leben, kommt ein solcher Reichtum an treffender Beobachtung, an gutem Gedächtnis zu Tage, es wird eine solche Freude

an der denkenden Betrachtung ihres Erfahrungs-Materials wach, — und zwar oft gerade bei den sogenannten unbegabten Kindern — daß man nur von einem Erstaunen ins andere fallen kann, wie dies ja auch offenbar dem oben zitierten Pädagogen bei älteren Schülern passiert ist. Es ist für mich nun zweifellos, daß gerade solche Besprechungen von ethischen Fragen und Konflikten, die stark in die jugendliche Seele eingreifen, das beste Mittel sind, um Leben und Denken, Erfahrung und Bildung in Kontakt miteinander zu bringen, d. h. überhaupt das Bedürfnis nach Vergeistigung und Bildung unmittelbar aus den lebendigen Fragen des persönlichen Erfahrens und der täglichen Beobachtung zu entwickeln. Nichts bildet so die Denkfähigkeit und regt so sehr alle geistigen Interessen an, als eine Anleitung, die uns hilft, die allernächsten Dinge des Lebens denkend zu betrachten und zu klären. Und es wird auf diese Weise auch ein Gegengewicht gegen die Gefahren der abstrakten Bildung gegeben, die den Menschen nur zu leicht daran gewöhnt, ohne lebendigen Anschluß an die Erfahrung des wirklichen Lebens und der wirklichen Menschennatur zu spekulieren. Die sogenannte „philosophische Propädeutik" in den oberen Klassen der höheren Schulen sollte meines Erachtens viel mehr darauf ausgehen, konkrete ethische Fragen des Schullebens, der Selbsterziehung und Selbsterkenntnis philosophisch zu behandeln, d. h. zunächst einmal gründlich und allseitig durchzudenken und dann erst durch entsprechende Lektüre aus der philosophischen Literatur (Plato, Seneca, Dhammapada, Pascal, Schopenhauer, Kant ꝛc.) zu beleuchten. Statt dessen langweilt man die jungen Leute nur zu oft mit trockener Logik und abstrakter Psychologie.

Ich möchte auch nicht versäumen, hervorzuheben, daß solche Besprechungen auch für den Lehrer eine ganz unersetzliche Bedeutung haben. In allen anderen Stunden geben die Kinder Angelerntes wieder — bei solchen Besprechungen hingegen tritt ihre eigenste Natur zu Tage, ihre ganze Urteilsweise, ihre Anschauung vom Leben, ihre Reife oder Unreife, ihre Offenheit und ihre Verstellung. Keine Kinderpsychologie kann auch nur entfernt solche Aufschlüsse geben, wie derartige Unterhaltungen über menschliche Dinge. Schon darum sollten sie jedem ernsthaften Erzieher teuer werden. Hier erst lernt er allmählich die Sprache sprechen, in der er die jungen Seelen wirklich treffen, die Sprache, durch die er sich vom bloßen Aufseher zum Freunde entwickeln kann.

Endlich: Eine Weckung und Klärung des Gewissens an der Hand der Gefahren und Schwierigkeiten des Schullebens ist auch deshalb so wichtig, weil sehr viele junge Leute in der Schulzeit an religiösem Zweifel leiden und darum sehr bedürftig sind einer ethischen Ermutigung, die nicht von den letzten, sondern von den nächsten Fragen ausgeht — und deren tieferen seelischen Charakter so klar macht, ihre vollkommenste Lösung durch die Religion so konkret darlegt, daß der Schüler begreift: Die Religion handelt gerade von den allernächsten Dingen — nur vom allerhöchsten Standpunkte — sie ist keine Ablenkung vom Leben, sondern gerade eine Antwort auf seine intimsten und scheinbar unlösbarsten Fragen und Konflikte; sie ist der Boden, auf dem man allein Herr wird über alle Knechtschaft, alle Angst und alle Schuld.

„Die moralische Kultur", so sagt der schweizerische Pädagoge Millioud,[17]) „wächst nicht von selbst.

[17]) La morale en école. Genf, Kündig.

Unsere Schüler kommen zu uns mit gutem Willen, aber auf wieviel unreife Ideen, Vorurteile, offenkundige Irrtümer stößt man da, wenn man ein wenig nachfragt! Fragt eine Klasse, was Ehrlichkeit heißt. Die Mehrzahl wird antworten: „Wenn man nicht gestohlen hat." Man muß ihre Urteile oft in den elementarsten moralischen Fragen ergänzen und korrigieren. Es ist nötig, daß der Schüler die Schule besser verstehen lernt, daß er sich selbst besser verstehen lernt, und daß er vorbereitet werde, das Leben selbst zu verstehen ...."

Wer im Sinne dieses Kapitels alle die kleinen und nur scheinbar so äußerlichen Fragen der Schulordnung und des Schullebens im Lichte des „Heils der Seele" sieht, wer auch den Schülern selber diese weiteren Horizonte allen Reglementes und aller Zucht zu eröffnen weiß, für den wird der ganze Schulbetrieb seine irritierende und aufreibende Wirkung verlieren, er wird sich an großen Aufgaben erheben, er wird mit keiner starren Widersetzlichkeit zu ringen haben, sondern früher oder später die tiefste Dankbarkeit seiner Schüler gewinnen. Die Lehrer, denen wir das unauslöschlichste Andenken bewahren, das sind nicht diejenigen, die uns im Wissen vorwärts gebracht oder die uns die Zügel schießen ließen, sondern diejenigen, die uns zur rechten Stunde ein heilsames Wort gesagt und die sich mit schwerem Ernste unseres Charakters angenommen haben. Von dem mittelalterlichen Erzieher Godart wird erzählt, er habe niemals eine Lektion erteilt, ohne „Worte des Heils" einfließen zu lassen. Worte des Heils in der Schule — das sind vor allem solche Worte, die dem jungen Menschen zeigen, wie er von den kleinen Dingen der Schule zum Heile kommen und wie er

es durch sie verlieren könne: Worte, welche die großen Lebensgedanken und Lebensaufgaben in die Welt des einfachen Dienstes und der kleinen Treue übersetzen und dadurch die große Welt mit der kleinen Welt, das Erwachsene mit dem Unerwachsenen in Beziehung setzen.

Mit der Ausbreitung der humanen Ideen, mit der wachsenden Abneigung gegen alles Zwangswesen auch in der Erziehung sehen wir Schritt für Schritt auch in der Schule die gewalttätigen Methoden der Einwirkung verschwinden.[18]) Leider aber hat diese Entwicklung auch die Tendenz mit sich gebracht, die Zügel überhaupt fahren zu lassen und statt straffer Ordnung ein weichliches Sich-Gehen-Lassen zu ermutigen. An die Stelle des äußeren Zwanges ist kein innerer Zwang getreten — es beginnen hier und dort die starken Anregungen zum Gehorsam und zur Selbstüberwindung zu schwinden, welche das alte System trotz aller Schäden doch zu einer Hilfe für den Charakter machten. Mit Recht sagt John Stuart Mill:

„Ich freue mich über den Verfall des alten tyrannischen Lehrsystems, das aber doch insofern leistungsfähig war, als es gewisse Gewohnheiten erzwang ... Das neue, so scheint es, bildet eine Generation von Menschen heran, die nicht fähig sein wird, irgend etwas Unangenehmes mit Festigkeit anzupacken."

Die von Mill angedeutete Gefahr besteht zweifellos, und ein Hauptgesichtspunkt aller Reform der Schuldisziplin muß daher sein, nicht bloß die alten Mittel zu bekämpfen, sondern die heilsamen Wirkungen, die sie auf die Bezwingung menschlicher Weichlichkeit, Launenhaftigkeit und Zügellosigkeit zweifel-

---

[18]) Der Leipziger Lehrerverein hat im Sommer 1906 nach mehrstündiger Debatte einstimmig eine Erklärung für die Abschaffung der körperlichen Züchtigung in der Schule abgegeben.

los gehabt haben, mit neuen Mitteln noch zu übertreffen,[19]) und zwar, indem jene Bezwingung mehr und mehr nach innen verlegt und zu einer wirklichen Selbstbezwingung gemacht wird. Das schwerste Argument gegen die alten Zuchtmittel ist gerade, daß ihre Zucht zu oberflächlich ist, zu wenig den innersten Menschen erfaßt und ihr eigenes Werk am stärksten dadurch gefährdet, daß sie es auf die vorübergehenden Motive der Furcht begründet, die gerade dann ihre Wirkung verlieren, wenn die Erziehung ihre eigentliche Probe zu bestehen hat: Daher denn auch die von solcher äußerlichen Zucht am stärksten Heimgesuchten im Leben nicht selten die zuchtlosesten Gesellen werden! „Erziehung zur Selbstzucht“ ist darum der Grundgedanke, von dem die folgenden Darlegungen und Vorschläge geleitet sein sollen. Der Lehrer muß lernen, sich mit dem geistigen Wesen des Kindes gegen das Sinnenwesen zu verbünden. Dies ist doch auch der Grundgedanke der Kantischen Pädagogik, an die wir uns halten können, wenn wir gegenüber den Uebertreibungen und Irrtümern der neueren amerikanischen Freiheitspädagogik einen festen

---

[19]) Dem Verfasser wurde von vielen erfahrenen pädagogifchen Praktikern (besonders auch von Internatserziehern) übereinstimmend der Eindruck ausgesprochen, daß die alte Schuldisziplin vor allem deshalb ganz unzulänglich geworden sei, weil das Schülerpublikum psychologisch ein ganz anderes sei, als dasjenige der früheren Generationen. Aus der allgemeinen Kulturentwicklung sei — gerade auch in den unteren Klassen — ein so starkes Verlangen nach Selbständigkeit und ein so reizbares Ehrgefühl in die junge Welt gedrungen, daß die Disziplin der harten Repression überall zur schlimmsten Zuchtlosigkeit führe — es sei zweifellos, daß der Erzieher sich zum Aufbau der Schulordnung durchaus mit jenen neuen Tendenzen verbünden müsse, statt gegen sie zu regieren. Gerade aus diesem Grunde können air — bei aller Kritik und Reserve — so viel von der amerikanifchen Schuldisziplin lernen.

Standpunkt in unserer eigenen Tradition suchen. Kant verbindet in sehr beachtenswerter Weise den Gedanken der geistigen Einwirkung mit dem Gedanken der Zucht, wenn er dem Pädagogen sagt: „Auf Maximen, nicht auf Disziplin muß das Verhalten der Kinder gegründet sein — letztere verhindert Unarten, jene bildet die Denkungsart."

III.

Das Problem der Disziplin.

Soziologische und psychologische Erwägungen.

Drill und Menschenwürde im Heerwesen. Im deutschen Militärwochenblatt erschien im letzten Jahre (Nr. 59, 60) ein längerer Artikel über die Disziplin in der französischen Armee. Der Verfasser teilt eine Reihe interessanter Beobachtungen mit,[1]) welche erkennen lassen, wie wenig Wert man in der französischen Heeresleitung auf das konvulsivische Strammstehen und die Herrschaft des Drills legt, welche die deutsche Armeedisziplin noch in so starkem Maße beherrscht. Dem französischen Soldaten scheint, zum Unterschiede von den östlichen Nachbarn, auch inerhalb des Dienstes ein sehr großes Maß von freier Bewegung und selbständiger Aktion ge-

[1]) Beim Appell z. B. erscheinen die Leute allmählich und nur teilweise, entfernen sich auch manchmal wieder vor Beendigung desselben — was doch offenbar lediglich von den Vorschriften und Zwecken abhängt, die man mit diesem verfolgt.

In der Front findet auf das Kommando „garde à vous" eine völlige Unbeweglichkeit des einzelnen nicht statt.

stattet zu sein. Das wichtigste in dem zitierten Bericht ist nun das Zugeständnis, daß trotz dieser größeren Freiheit die militärische Leistung der Truppe beim Manöver an Präzision und Schlagfertigkeit durchaus nichts zu wünschen übrig lasse — eine Feststellung, welche ja auch durch die Lehren des russisch-japanischen Krieges vielfach bestätigt worden ist. In diesem Kriege ist es ja schlagend offenbar geworden, wie unentbehrlich die Erziehung zur Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit gerade auch für die moderne Kriegführung ist, die ja scheinbar das Persönliche ganz hinter der Herstellung dynamischer Wirkungen zurücktreten läßt — und wie verhängnisvoll eine Volkserziehung und eine Heeresdisziplin wirken muß, welche den Einzelnen zum willenlosen und seelenlosen Gliede einer großen Maschinerie macht, statt alle Kräfte des Geistes und Charakters durch die rechte Pflege und Ehrung des Persönlichen im Menschen zu wecken und in Dienst zu stellen.

Jener Artikel des deutschen Militärwochenblattes hat nun begreiflicherweise großes Aufsehen erregt und besonders in der deutschen Presse demokratischer Richtung lebhafte Resonanz gefunden. Die Führung übernahm der bekannte Oberst Gädke, der im Berliner Tageblatt einen Leitartikel unter dem Titel „Disziplin" eröffnete und darin einen sehr energischen Vorstoß führte gegen die veraltete Auffassung von Disziplin, die im deutschen Heere mit so großer Hartnäckigkeit festgehalten werde. Weit entfernt, Drill, Zwang und Strafe ganz verwerfen zu wollen, betont er nur, daß Disziplin sich nicht im Worte Gehorsam erschöpfe, daß sie etwas Umfassenderes, Geistigeres sei, und vor allem, daß sie dem Bedürfnis nach Selbständigkeit und Freiheit einen weit größeren

Raum gewähren, die strenge Starrheit des Verkehrs zwischen Offizieren und Mannschaften weit mehr lockern müsse — gerade, um dann im gegebenen Moment die höchste Konzentration des Willens und die rückhaltloseste Einheit des ganzen Menschen mit dem Kommando erzielen zu können. Die kürzere Dienstzeit vermindere den Einfluß langer instinktmäßiger Gewöhnung an die Forderungen der Disziplin, die Kampfestechnik baue sich wieder mehr auf der Persönlichkeit des Einzelkämpfers auf; der Massendrill versage unter der vernichtenden Allgewalt des entgegensprühenden Feuers: Da müsse auch der Soldat ein denkendes Wesen sein, das nicht mehr allein durch die suggestive Wirkung der Masse mit fortgerissen wird. So dränge gerade die kriegerische Notwendigkeit selbst zu größerer Befreiung der Einzelpersönlichkeit aus dem Drill und vor allem zu immer größerer Ausscheidung all jener Methoden und Formen der Disziplin, welche das Ehrgefühl angreifen und abstumpfen, das doch der Selbsterhaltungstrieb der Persönlichkeit ist. Der Verfasser fügt diesen Gesichtspunkten noch den Hinweis hinzu, daß auch die demokratische Kulturentwicklung mit ihrer Betonung des Wertes der Einzelpersönlichkeit im Leben der Völker unabweisbar dahin dränge, in der gewiß unentbehrlichen militärischen Unterordnung das Element der Freiheit und Eigenwürde gebührend zur Geltung zu bringen — was zweifellos auch vom Gesichtspunkt der bloßen militärischen Aktionsstärke sehr wichtig ist: Weil ein allzu großer Abstand der militärischen Disziplin von den sonst geltenden Methoden der Menschenbehandlung störend und lähmend auf die ganze moralische und geistige Verfassung des Mannes einwirken müßte.

Alle diese Gesichtspunkte sind auch vom Standpunkt des Soziologen und Psychologen aus unwiderleglich richtig. Und wenn Gädke sagt, daß in der heutigen militärischen Disziplin vielfach noch die Tradition jener Fechtweise mitwirke, auf der die Söldnerheere des achtzehnten Jahrhunderts aufgebaut waren, nämlich eines absolut starren Zusammenhangs in der Waffe — so kann man ebenso sagen, daß auch die soziale Ordnung der Vergangenheit auf solchem starren Zusammenhang aufgebaut war und daß diese beiden Traditionen sich immer noch vereinigen, um den Geist einer Disziplin aufrecht zu erhalten, die den Forderungen des modernen Lebens nach keiner Richtung mehr genügt und sich eben durch diesen allzu klaffenden Widerspruch selbst die Autorität abgräbt. Der Heeresdienst könnte eine wahre Schule auch für die soziale Erziehung des Menschen sein, für seine Uebung in der Einordnung und Unterordnung, für die Durchdringung aller Arbeitssysteme mit dem Geist der Präzision, der Schlagfertigkeit und der rationellen Kooperation aller Teile — leider wird dieser Einfluß heute vielfach paralysiert durch die zerstörende und lähmende Wirkung, mit welcher der Geist einer barschen Schneidigkeit aus dem Heeresdienst in das ganze Volksleben bringt, überall die Arbeitsfreudigkeit lähmt, die Kooperation zum Stocken bringt und die heimliche Rebellion zur herrschenden Gemütsstimmung macht. Nein — damit das Tüchtige und Fruchtbare im militärischen Geiste auch eindringen könne in das Volksleben, ist es unumgänglich, daß das Tüchtige und Wertvolle im demokratischen Geiste auch in der militärischen Disziplin zu seinem Rechte gelange — zu deren eigenem Nutzen. Es gibt nichts Gefährlicheres, als wenn sich in den Men-

schen die Ansicht verbreitet, daß Zucht und Freiheit, Disziplin und Menschenwürde unvereinbare Widersprüche seien — zu einer solchen Auffassung aber erzieht jeder Heeresdienst, der es für nötig hält, um der Zucht willen die Freiheit auszuschließen und um der Unterordnung willen die Menschenwürde des Einzelnen zu mißhandeln.

Es ist für die prinzipielle Behandlung des Problems der Disziplin sehr wichtig, den schwachen Punkt der deutschen Heeresdisziplin — nämlich die zu geringe Achtung der Menschenwürde des Untergebenen — recht genau zu bezeichnen: Es ist aber ebenso wichtig, darüber nicht die starke Seite dieses ganzen Erziehungssystems zu vergessen. Letzteres aber ist zweifellos in der Kritik des oben zitierten Oberst Gädke nicht ganz vermieden. Wenigstens sind dort die Begriffe Freiheit und Persönlichkeit zu vieldeutig gebraucht, als daß man genau erkennen könnte, wieviel denn nun für den Gehorsam und seine äußeren Erziehungsmittel übrig bleiben solle. Es ist nicht scharf genug definiert, worin denn nun die notwendige Konzession an den modernen Individualismus zu Tage treten soll. Um hier einen ganz klaren Standpunkt zu gewinnen, müßten wir uns auch die schwache Seite der französischen Heeresdisziplin deutlich vergegenwärtigen. Zunächst wollen wir nicht vergessen, daß die sogenannte preußische Disziplin von extremer Seite aus häufig ohne jede historische und psychologische Gerechtigkeit beurteilt wird. Man darf die großen Traditionen nicht vergessen, aus denen sie erwachsen ist und deren charaktervolle Männlichkeit immer noch nachwirkt in den Formen, die sie geschaffen hat. Und ebenso darf man keiner absoluten

Nachahmung einer anderen Nation das Wort reden — wer weiß, ob nicht der mehr zum Individualismus neigende Germane auch strafferer Formen der Disziplin und stärkerer äußerer Hilfe zur Einordnung ins Ganze bedürftig ist, als der Franzose, der so viel größere natürliche Talente zur Kooperation hat, wie dies schon die „Verbindlichkeit" seiner Sprache symbolisiert? Auch scheint der im Eingang erwähnte Berichterstatter des Militärwochenblattes manches zu rosig gesehen und sich gewisse absolute Nachteile nicht klar gemacht zu haben, welche die Lockerung der äußeren Disziplin und des exakten Gehorsams in der französischen Armee mit sich bringen muß. Eine neuerdings erschienene Schrift eines norwegischen Offiziers, der sichtlich sehr eingehende und objektive Studien gemacht hat, gibt uns in dieser Richtung sehr beachtenswerte Ergänzungen.[2]) Der Verfasser hebt sehr nachdrücklich hervor, daß der französische Offizier sich des Gehorsams seiner Leute eigentlich nie so recht sicher fühle. Jedem Befehle und jeder Veranstaltung steht prüfend gegenüber „la raison". Den gebietenden Ton höre man im französischen Kasernenhofe überhaupt nicht: Das Unbedingte, das im Prinzip der Autorität liege, verletze die Franzosen. In Frankreich träfe man jene Art von Offizieren, die im Augenblick des Kampfes mit ihren Leuten debattieren:

„Fritz Hoenig erzählt, wie er in der Schlacht südlich von Bruville verwundet lag. Die Franzosen hatten die Brigade Wedell zurückgeworfen und über die Schlucht verfolgt. Bataillon auf Bataillon kam

[2]) „Der deutsche und der französische Offizier", soziale Studie von M..., Premierleutnant der norwegischen Armee. Berlin 1907, Zentrale für Militärwissenschaft.

an ihm vorbei. Sie schossen und diskutierten durcheinander. Einige wollten stehen bleiben, andere wollten weiter, einige wollten rechts ziehen, andere links. — Jedermann, der mit „le Piou-Piou"[3]) zusammengelebt hat, erkennt ihn in dieser Schilderung."

Einen ganz anderen Eindruck erhalte man beim Eintritt in eine deutsche Kaserne. Das erste, was man höre, sei: „Knie gestreckt, Fußspitze nach außen, nach abwärts, äußerste Strammheit": Man scheut sich nicht, viel zu fordern: Nicht um dieser Dinge selbst willen, sondern um die Leute zur Selbstverleugnung und starkem Gehorsam zu trainieren. Darum darf nichts nachgegeben werden. Man gibt die Ordre auf eine eigene entschiedene Art, die jeden Widerspruch ausschließt, und der Zuschauer hat den Eindruck, daß Wort und Blick der Offiziere ohne Friktion den Weg zu den Soldaten finden . . ."

„. . . Die Gewöhnung zum Gehorsam, die im Exerzieren liegt, ist wohl in dieser Hinsicht das wichtigste. Durch Gleichtakt und Gleichartigkeit in der geschlossenen Uebung geht der einzelne in der Waffe auf, nicht allein physisch, sondern auch seelisch . . . ."

Es scheint mir nun unbestreitbar, daß diese Seite der deutschen Heeresdisziplin, die Gewöhnung an die absolute Unterordnung innerhalb der dienstlichen Aktion, an die unbedingteste Exaktheit in der Ausführung aller Einzelheiten des Dienstes und endlich auch an die äußere Straffheit der Haltung[4]) eine sozialpädagogische Schulung und eine Präzisionserziehung

---

[3]) Bezeichnung des französischen Infanteristen.

[4]) Die Kritiker des äußern Drills und der äußern Strammheit mögen gewiß manche Extravaganzen mit Recht monieren, sie vergessen aber oft, welche suggestive seelische Wirkung alle jene Aeußerlichkeiten haben. Pädagogisch sind sie absolut nicht entbehrlich.

von größter Bedeutung ist. Der Mensch lernt, wahrhaft gesetzlich und geordnet zu handeln und erwirbt einen Sinn für die Unterwerfung des ganzen Individuums unter rationelle Methoden der kollektiven Leistung. Jedenfalls ist — trotz aller oben schon angedeuteten Mängel — der Grundgedanke durchaus richtig, daß eine lockere Disziplin schlimmer ist, als gar keine. Es ist für die ganze Willensbildung des Menschen, überhaupt für die ganze „Kultur und Technik“ seiner Aktion von unersetzlichem Werte, daß er in seinem Leben eine Zeit durchmacht, in welcher er das Sich-Gehen-Lassen und alle Halbheit des Tuns verlernt und seine subjektiven Launen bedingungslos dem großen Zusammenwirken opfern muß. Was gerade das letztere betrifft, so wird die menschliche Zusammenarbeit auf vielen Gebieten künftig zweifellos noch viel mehr auf die äußere Straffheit und Präzision des militärischen Dienstes zurückgreifen müssen, wenn sie wahrhaft produktiv werden und auch ihre größte belebende und stärkende Kraft für den einzelnen entfalten soll. Man beobachte die Aktion eines Regimentes von Pionieren und vergleiche damit das Treiben bei einem Straßenbau oder einem Hausbau — diese Vergeudung von Zeit, dieser Mangel an rationeller Zusammenarbeit und Methode! Ich habe wahrhaft geistige Menschen kennen gelernt, die im Gegensatz zu dieser Laxheit und Launenhaftigkeit des Arbeitens den militärischen Dienst mit seiner straffen Präzision und strengen Ordnung als eine wahre Wohltat empfunden und gerade das völlige Aufgehen des Einzelwillens in einer bestimmten technischen Aktion durchaus nicht als Entwürdigung betrachteten, sondern als Symbol auch für den straffen Gehorsam, den der Körper dem Willen zu leisten habe. Wenn

heute in so weiten Kreisen, gerade auch der Arbeiterschaft, eine so lebhafte Abneigung gegen alles herrscht, was an militärische Disziplin erinnert, so beruht dies auf dem erniedrigenden Ton und der ehrverletzenden Behandlung, die leider noch in so hohem Grade das ganze System durchdringt; es liegt hier eine ganz besondere preußische Korporalstradition vor, die durchaus nicht notwendig zu einer straffen Disziplin gehört, wie dies deutlich das Beispiel der japanischen Armee zeigt. Und hier kommen wir auf den Hauptgesichtspunkt, von dem aus das dauernd Wertvolle und das absolut Reformbedürftige in der deutschen Heeresdisziplin deutlich bezeichnet und von dem aus überhaupt auch die strengste Disziplin mit menschlicher Freiheit und Würde vereinigt werden kann: Es kommt alles darauf an, daß starke Anforderungen an Gehorsam und Präzision mit respektvollster Behandlung des Menschen verbunden werden, und daß das Individuum nicht bloß blind unterworfen, sondern selber für das Rationelle und Bildende solcher zeitweiligen Selbstverleugnung und solcher von außen kommenden, unerbittlichen „Präzisions-Kur" interessiert wird.[5]) Was die respektvolle Behandlung des Menschen betrifft, so ist damit nicht nur das Fortfallen aller ehrenrührigen Anrede im Dienst gemeint, sondern vor allem der Umgang außerhalb des eigentlichen Dienstes. Das „Rührt euch" im weitesten Sinne sollte weit mehr dazu benutzt werden, um auch die starre Ueberordnung des Vorgesetzten zu lösen und durch wenige Worte, durch eine Veränderung des Tons und der Anrede, eine kamerad-

[5]) Eine wichtige Aufgabe für die Pädagogik der Instruktionsstunde.

schaftliche oder teilnehmende Aeußerung, die menschliche Beziehung zu betonen, die nur im Dienste zeitweilig ausgeschaltet wird. Auf den oberen Stufen des Systems geschieht dies als etwas Selbstverständliches — daß die unterste Stufe in so hohem Grade von solcher steten „Wiederherstellung der Menschenwürde“ ausgeschlossen ist — das ist der Hauptgrund für die tiefe Abneigung weiter Kreise gegen die militärische Disziplin, und es ist auch ein Hauptgrund für die Leistungsunfähigkeit dieser Disziplin auf industriellem Gebiete. Wo in einer Fabrik ein Reserveoffizier waltet, da kann man meist sicher sein, daß passiver Widerstand, Streik, heimliche Faulheit und Durchstecherei die Produktivität des ganzen Unternehmens lähmen und weit mehr schaden wird, als die „schneidige“ Ordnung nutzen kann.[6]) Und alles nur wegen des unseligen Irrtums der Leitenden, daß zur Ordnung die nichtachtende Behandlung der Persönlichkeit gehöre, daß das „Soziale“ nur durch Einschüchterung und Brutalisierung des Einzelmenschen,

---

[6]) „Ein energischer Ingenieur gesucht,“ heißt es nicht selten in industriellen Anzeigen. Leider hat man dabei nicht jene tiefere Energie im Auge, die Kraft und Sicherheit genug hat, um bei aller Unerbittlichkeit der Forderung doch voll Güte und voll persönlicher Bescheidenheit zu sein — sondern jene beißende und bellende Schäferhund-Energie, welche unter den Angestellten als ununterbrochene Degradation empfunden und mit völliger Lähmung jeder wahren Freudigkeit des Dienstes und der Arbeit quittiert wird. Und man vergesse nicht: Ein großer Teil der Erbitterung beruht gerade darauf, daß die Menschen ein tiefinneres Bedürfnis nach freudigem Gehorsam haben und darum einem brutalen Leiter in tiefster Seele nicht dafür zürnen, daß er ihnen die Freiheit nimmt, sondern daß er ihnen den Gehorsam unmöglich macht, weil er blind dagegen ist, daß sie nur als Menschen und nicht wie Tiere gehorchen wollen. Uebrigens: Selbst Tiere gehorchen nur, wenn ihnen menschlich befohlen wird. Das weiß jeder Pferdekenner.

die Präzision nur durch Terror zu erreichen sei. In Wirklichkeit gibt es gar keine wahre Ordnung und Disziplin, die von außen aufgedrängt werden könnte. Ohne innere Mitwirkung und Zustimmung des sich Unterordnenden wird man stets nur eine Scheinordnung haben. Dort, wo die groben Worte nicht hinreichen, herrscht der vollkommene Aufruhr. Wo ich eine Hingabe der persönlichen Selbständigkeit verlange, da muß ich geradezu ein doppeltes Aequivalent an Achtung und Güte gegenüber dem Menschen hervortreten lassen und eine ganz besondere Enthaltsamkeit von jeder persönlichen Ueberhebung des Tones. Die innere Einheit des Gehorchenden mit der Disziplin ist nicht nur die Bedingung für deren wirklich bildende und erziehende Kraft, sondern auch das eigentliche Fundament aller wirklich produktiven Arbeit und Zusammenarbeit. Und mit solcher würdigen Behandlung und Schonung des Persönlichen im Menschen ist die größte Straffheit nicht nur vereinbar, sondern sie wird auf solchem Wege auch sicherer fundamentiert und leistungsfähiger erhalten, als durch einen starren Drill, der bei Vorgesetzten und Untergebenen nur die Register niederer Ordnung in Funktion setzt. Gerade bei individualistisch angelegten Rassen verlangt die soziale Korrektur des Selbständigkeitsdranges ganz besonders nach taktvollen Erziehern, die inmitten des Systems der Subordination auch die Selbständigkeit und Würde des einzelnen zu ehren und anzuerkennen wissen und den Gehorsam durch diese höheren Kräfte gleichsam weihen lassen. Das ist auch eine „Fahnenweihe". Wenn der japanische Offizier von seinem Burschen das Essen vorgesetzt bekommt, so erhebt er sich und macht dem Burschen eine

dankende Verbeugung, bevor er ans Mahl geht. Schadet dies der Disziplin und Subordination? Nein — im Gegenteil: Indem der Gehorsam Verlangende sich auch vor der Menschenwürde des Gehorchenden verbeugt, deutet er an, daß dieselbe im Reiche des Gehorsams nicht entehrt, sondern im Gegenteil als das Fundament aller heroischen Leistung gewahrt werden soll. Wer das Ehrgefühl des Gehorchenden nicht geradezu heilig hält, der ist ein Stümper in jeder Art von Erziehung, und ganz speziell auf militärischem Gebiete. Er vergißt, daß doch die wichtigste Kraft jedes kriegerischen Erfolges, der moralische Mut, ihr Fundament in der geistigen Persönlichkeit des Menschen hat und verkümmern muß, wo diese mißachtet und ausgeschaltet wird. Will man aber auch für die militärische Leistung das spezifisch Menschliche, den seelischen Elan, die ausdauernde Treue, die selbstlose Aufopferung, dann muß man auch die geistige Persönlichkeit respektieren, in der alle diese Kräfte wurzeln. Es gibt jüngere und ältere Offiziere, denen es trotz der straffsten Disziplin und trotz vollkommenster Beherrschung des strategischen Wissens nicht gelingt, aus ihrem Truppenkörper eine strategisch bewegliche und wirklich exakt funktionierende Einheit zu machen. Und zwar liegt der Mangel oft genug an etwas strategisch gar nicht Definierbarem: Es geht von dem Manne keine Liebe und Achtung für den einzelnen Menschen aus; eine fortgesetzte Reihe von kleinen Ungerechtigkeiten, von Härte und Ueberhebung hat es dahin gebracht, daß die Mannschaften nur mit ihrer physischen Energie und der äußerlichsten Aufmerksamkeit bei der Sache sind, aber die Aufgabe nicht geistig und sittlich ergreifen.

Was wir wahrlich dringend brauchen, das ist nicht ein Aufgeben des Prinzips der straffen Disziplin mit ihren pädagogisch und arbeitstechnisch unentbehrlichen Kräften — wohl aber eine Psychologie und Pädagogik der Disziplin, welche den Widerspruch zwischen Menschenwürde und Gehorsam aufzuheben versteht und den ganzen Menschen in Dienst zu stellen weiß, statt nur äußere Ordnung und inneren Aufruhr zu erzeugen.[7]) Je mehr unsere ganze moderne Arbeitskultur die persönliche Verantwortlichkeit, Initiative und Freiheit bedarf und befördert, um so notwendiger wird es, alle diese Freiheitskräfte auch wieder durch starke Gewöhnung an Zucht und Ordnung vor der Entartung zu bewahren. Das aber ist nur möglich, wenn man das stark geweckte Ehrgefühl und Selbständigkeitsbewußtsein des modernen Menschen auch in den Formen der Disziplin zu schonen und zu nähren weiß: Nicht dadurch, daß man die Disziplin lockert, sondern dadurch, daß man eine freiwillige Disziplin als höchste Leistung und Erprobung persönlicher Freiheit und Willensenergie darstellt — so wie man ja auch in den Klöstern gerade das persönlichste Leben der Seele durch die Schule des harten Dienens und Gehorchens zu fördern wußte. Solche Beziehung der Disziplin zum Heil des Gehorchenden selber wird am sichersten und überzeugend-

[7]) Die Mahnung, die militärische Disziplin psychologisch und pädagogisch zu vertiefen, ist neuerdings auch aus spezieller militärischer Erfahrung heraus erhoben worden in der Broschüre, welche der schweizerische Hauptmann der Infanterie A. Steinmann unter dem Titel: „Die Psychologie der Schlacht“ (Huber, Frauenfeld) herausgegeben hat. Der Verfasser behauptet, daß die Psychologie von der Kriegswissenschaft fast ganz vernachlässigt worden sei, und zeigt an einer Reihe von schlagenden Beispielen, welche überragende Bedeutung das seelische Element für alle militärischen Leistungen besitzt.

sten zum Ausdruck gebracht eben dadurch, daß die menschliche Achtung und Teilnahme durch den ganzen Umgang des Leitenden mit dem Gehorchenden beständig leuchtend hindurchscheint. So allein kann die fatale Verbindung von Disziplin und Unmenschlichkeit, von Zucht und rohem Zwange allmählich aus den Seelen verschwinden und der Gehorsam sich mit der Vorstellung der Reife und der Vernunft verbinden. Dazu aber muß eine zeitgemäße und doch charaktervolle Pädagogik weit mehr auch in die militärische Erziehung eindringen — gerade das Befehlen verlangt die größte pädagogische Kunst.

Zusammenfassung: Das Problem der Disziplin ist also das Problem, wie zwei diametral entgegengesetzte Bedürfnisse des Menschenlebens mit einander in Einklang gebracht und gegen einander abgegrenzt werden können: Das Bedürfnis der sozialen Ordnung und Arbeit nach exaktem Gehorsam und das Bedürfnis der menschlichen Persönlichkeit nach Freiheit und Selbständigkeit. Keine echte Disziplin darf ihren Anspruch auf strikte Unterwerfung aufgeben — und doch kann sie das Freiheitsbedürfnis des Menschen nicht ignorieren, weil sie ja selbst um so leistungsfähiger ist, je tiefer sie das ganze Individuum für ihre Zwecke zu gewinnen vermag und über die innerste Auflehnung Herr wird. Hier liegt die ganze Schwierigkeit der Frage, deren Lösung in neuerer Zeit noch dadurch kompliziert wird, daß die individuelle Initiative und Selbstverantwortlichkeit sich heute nicht nur als persönliches Gut, sondern auch als Kulturgut und wirtschaftlicher Faktor ersten Ranges fühlt und daher mit verstärktem Selbstbewußtsein und erhöhten Forderungen an alle autoritativen Ordnungen herantritt. Wir haben diesen Konflikt im Vorher-

gehenden auf militärtechnischem Gebiete beleuchtet, weil er hier besonders scharf und übersichtlich zum Ausdruck kommt. Und gerade hier tritt auch besonders anschaulich hervor, daß die modernen Kritiker der Autorität sich die gewiß unumgängliche Versöhnung des Freiheitsgedankens mit dem Gedanken der Ordnung doch etwas allzu einfach vorstellen — indem sie einfach die Strenge des Gehorsams abschwächen wollen und durch Herstellung eines halben Gehorsams und einer laxen Disziplin dem Problem allseitig gerecht zu werden glauben. Wir haben zu zeigen gesucht, daß diese Lösung keine genügende Antwort auf die wirklichen Bedürfnisse des Lebens sei. Vielmehr liege die Lösung allein in der Richtung, daß dem Gehorsam nichts von seiner unerbittlichen Präzision genommen, die Athmosphäre des Dienstes aber im übrigen von einer ganz besonderen Ehrung der Menschenwürde des Dienenden durchdrungen werde. Das Freiheitsbedürfnis und das persönliche Ehrgefühl soll dem Gehorsam nicht auf dessen eigenem Gebiete entgegentreten, sondern auf eine tiefere und innerliche Art respektiert und befriedigt werden, nämlich in den *Motiven und Inspirationen des Gehorsams*, sowie in der *Tonart des Befehls*, nicht aber in der *inneren Strenge und Konsequenz seiner Forderungen* und seiner Durchführung.

Demokratie und Schuldisziplin. Die hier begründeten allgemeinen Gesichtspunkte mit allen Konsequenzen, die daraus folgen, möchten wir nun in weitestem Maße auch auf das Problem der *Schuldisziplin* anwenden.[8]) Das, was für die

[8]) Es soll mit dieser „Anwendung" selbstverständlich nicht gesagt werden, daß gerade die militärische Disziplin das Ideal der Schuldisziplin

Heeresdisziplin als unumgängliche Entwicklung gezeigt wurde, nämlich eine weitgehende Aussöhnung des Prinzips der Zucht und des Gehorsams mit den seelischen Bedürfnissen des freiheitlichen und demokratischen Geistes — das gilt in mindestens ebenso starkem Maße auch für die Disziplin der Schule, und zwar selbstverständlich ganz besonders in einem demokratischen Gemeinwesen. Die militärische Erziehung wirkt nur ein bis zwei Jahre, und sie wirkt auf erwachsene Menschen — die Schuldisziplin wirkt viele Jahre hindurch in der empfänglichsten Zeit der Charakterbildung. Ist sie von dem Geiste des bloßen äußerlichen Zwanges getragen, läßt sie die Selbstverantwortlichkeit unentwickelt, stumpft sie das Ehrgefühl ab, steht sie ohne jede weisere Pädagogik einfach im Zeichen der Autokratie des Lehrers, so wird sie dem Gemeinwesen Bürger schenken, deren moralische Verfassung wohl für eine absolute Monarchie, nicht aber für die Mitarbeit an einem freien Gemeinwesen geeignet ist: Solche Bürger werden dann eben durch ihre Unfähigkeit zur Selbstregierung und Mitregierung alles Autokratische und Bureaukratische, was auch in Mitgliedern demokratischer Regierungen steckt, hervorlocken und zur

---

sein solle. Wir wollen nur das, was oben zur „Pädagogik der Disziplin" festgestellt wurde, auch auf die Kritik des bloßen Drills im Schulleben anwenden. Im übrigen soll unsere Schule keine bloße Soldatenschule werden. Die militärische Erziehung in dem oben definierten höhern Sinne ist einer ganz bestimmten Seite der menschlichen Erziehung gewidmet. Ihr Prinzip muß darum gewiß auch im Schulleben vertreten sein. Aber die Schuldisziplin hat für kompliziertere Aufgaben des Handelns zu erziehen als die militärische Ausbildung — sie hat demgemäß neben dem Prinzip der Zucht und des Gehorsams der Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit weit mehr Raum zu geben, als dies heute geschieht.

Wucherung bringen. Es ist kein Zufall, daß Kants Lehre von der moralischen Selbstgesetzgebung gerade erschien, als der demokratische Gedanke seinen ersten Triumphzug durch ganz Europa begann: Freiheit ist Selbstgesetzgebung — aber vor allem auch in dem Sinne, daß nur dort Freiheit wirklich wird, wo die Disziplin, die früher nur von außen führte und zügelte, nun von der innersten Persönlichkeit des Menschen bejaht und gewollt wird. Selbstregierung in diesem persönlichen und moralischen Sinne ist die Bedingung wahrer politischer Selbstregierung. Sie wird aber nur durch Erziehung und Uebung gewonnen und darum eben ist es von so fundamentaler Bedeutung, daß die demokratische Schule auch eine Schule der Selbstregierung sei, statt überwiegend eine Stätte des Lehrer-Zarismus und einer bloßen Drill-Disziplin, die durch allerhand Schrecken und Strafen oder Anstachelungen des Ehrgeizes eine gewisse musterhafte Ordnung des Benehmens und Arbeitens hervorbringt, aber für die Zukunft ganz wertlos ist; denn es sitzt ja doch später der Lehrer mit Stock, Arrest und Noten nicht mehr da, sondern das ganz entgegengesetzte Prinzip der Freiheit, dessen tiefernste Forderungen an Verantwortlichkeit und Selbstbezwingung dann gar nicht verstanden werden, weil sie nie in der Sprache der Freiheit gelehrt wurden.

Lebensfremdheit unserer pädagogischen Bildung. Es ist höchst merkwürdig zu sehen, wie wenig bisher in dem hier definierten Sinne der demokratische Gedanke in die Pädagogik der Schuldisziplin eingedrungen ist. Alle Lebensgebiete hat sich die Demokratie unterworfen, in allen Verhältnissen hat sie sich der individuellen Würde und Selbständigkeit

angenommen — nur die Schuldisziplin hat sie dem Geiste des äußerlichen Zwanges und der entehrenden Strafen überlassen, ohne zu sehen, daß dies um so unhaltbarer und verhängnisvoller wird, je mehr dieser Geist des äußerlichen Zwanges in der Welt außerhalb des Schulgebäudes verlacht, widerlegt und vernichtet wird. Daß sich veraltete Methoden hier so lange erhalten, das kommt auch daher, daß die Fragen der Schuldisziplin von der Pädagogik nirgends wahrhaft gründlich und konkret diskutiert werden. Wann findet man in einer Lehrer-Zeitschrift einmal einen Aufsatz über Fragen der Schuldisziplin? Auf welcher Lehrerkonferenz wird darüber referiert? Es scheint fast, als solle dieses unendlich folgenreiche Gebiet der pädagogischen Praxis gänzlich von dem Geiste der Diskussion und der Reform freigehalten werden. Und dabei höre man nur die Fülle ebenso schwieriger wie anziehender Konflikte und Probleme, von denen jeder Lehrer und jede Lehrerin zu berichten weiß, wenn man an diese Erfahrungen anrührt! Woher aber kommt es, daß trotz alledem die pädagogische Theorie, der Austausch und die Klärung von Erfahrungen, die Herausbildung großer und neuer Gesichtspunkte auf diesem Gebiete so ganz merkwürdig stockt? Es kommt daher, daß die meisten europäischen Lehrerseminare häufig ganz unglaubliche Augiasställe voll abstrakten Wustes und unfruchtbarer, peinvoller Bücherwisserei sind — Augiasställe mit so grauenhaften Ueberflüssigkeiten angefüllt, daß man leider von nur zu vielen jungen Leuten, welche durch diese Bildungsstätten hindurchgegangen sind, die wehmütigen Worte des Eichendorffschen Liedes sagen kann:

„Und wie er auftaucht vom Schlunde,
Da war er müde und alt!“

Wie zäh und schwer die Tradition unfruchtbarster Dinge hier ist, das kann man am besten daran erkennen, daß selbst die vielen ausgezeichneten und hellen Köpfe, die man heute unter schweizerischen und deutschen Seminarlehrern und Seminardirektoren findet, nur ganz langsam Schritt für Schritt vorwärts kommen und selber oft ratlos sind — weil eben die Gesichtspunkte, welche hier allein zu durchgreifender Auslese und Reinigung leiten können, gar nicht ausschließlich aus der Pädagogik abzuleiten sind: Sie müssen aus ganz neuen Lebensanschauungen kommen, welche im Lichte ewiger Wahrheiten das Wesentliche und das Unwesentliche wieder als solches feststellen, welche eine Rangordnung der Lebensgüter und Lebenszwecke hervorbringen und von da aus auch der Erziehung und dem Unterrichte ihren Stoff und ihren Geist bestimmen. Wenn die Schule heute an beängstigender Indigestion leidet, so kommt es daher, daß im Leben selbst ein Chaos ist, in dem alle Unterschiede zwischen Hauptsächlichem und Nebensächlichem verschwunden zu sein scheinen und die „Kostbarkeit der Zeit" fast nur noch im Sinne ihres Geldwertes verstanden wird, nicht aber im Hinblick auf das Heil der Seele und die Vervollkommnung des Charakters.

Schule und Gesellschaft. Noch eine andere Ursache ist mitbestimmend für die oben erwähnten Mängel im Lehrerbildungswesen. Es ist der enge Zusammenhang der modernen europäischen Schule mit den abstrakten Bildungsbegriffen des Humanismus. Die heilsame Gegenwirkung gegen diese Richtung kommt heute aus der neuen Welt. Die amerikanische Schule steht in innigstem Zusammenhange mit dem wirklichen Leben und Bedürfen der Gesellschaft. Dies hat seine Gefahren und verlangt eine wachsame

Kritik — aber es bringt auch starke und wertvolle Anregungen. Nur in Amerika konnte John Deweys Schrift entstehen: „Schule und Gesellschaft". Fragen wir in seinem Sinne: Was folgt für die Pädagogik, ihre Methoden, ihre Stoffwahl und Stoffverteilung aus den Bedürfnissen der industriellen Demokratie?! Welche Art der Schuldisziplin brauchen wir, damit wir Bürger eines demokratischen Gemeinwesens heranziehen, statt gedrillte und verprügelte Untertanen? Solche Hinwendung der Schule auf die konkreten Bedürfnisse des Lebens und des Menschen statt auf abstrakte Bildungsideale könnte ein Jungbrunnen auch für unsere Pädagogik werden. Indem man wieder den konkreten Menschen ins Auge faßt und die grundlegenden Bedürfnisse der menschlichen Gesellschaft,[9]) kommt man von selbst dazu, die Charakterbildung in den Mittelpunkt des ganzen Schulwesens zu stellen — und von dort aus erhalten auch die Fragen der Schuldisziplin eine zentrale Bedeutung, sie hören auf, nur als formal-technische Fragen des Unterrichts zu gelten und werden pädagogische Gegenstände ersten Ranges.

---

[9]) Wir pflegen in den Schulen einen gewissen allgemeinen Patriotismus durch den Kultus vaterländischer Erinnerungen. Der Amerikaner fragt: Was braucht mein Vaterland in der Gegenwart? Welche Art von Charakteren? Es wäre gut, wenn auch in den schweizerischen Schulen die Herren Lehrer nicht bei der abstrakten Verehrung der Freiheit stehen blieben, sondern sich herbeiließen, ein wenig von ihrer Katheder-Diktatur herabzusteigen und die großen Ideen der Selbstregierung, Selbstverwaltung und Selbstverantwortlichkeit in der Schuldisziplin zu ihrem Rechte zu bringen, damit die Kinder in früher Erfahrung und im eigenen Wachstum den Segen freier Institutionen spüren und im Bilde des Kleinen das Große lieben lernen. Auch die Demokratie braucht „Anschauungsunterricht" — ja sie braucht auch Fröbel-Unterricht, d. h. die Methode, welche das Kind die Dinge selber nachschaffen läßt, die es gründlich in ihrem Wesen kennen lernen soll.

Dies kann man deutlich in der pädagogischen Theorie und Praxis der Vereinigten Staaten verfolgen. Die ganze pädagogische Literatur dort ist erfüllt davon, daß die Schule nicht in erster Linie Kenntnisse zu überliefern, sondern Charaktere zu bilden und zu festigen habe, die ein freies Gemeinwesen zu tragen und fortzuentwickeln fähig sind. Für diese moralpädagogische Mission der Schule erscheint die richtige Gestaltung der Schuldisziplin als das wichtigste Mittel. Daher denn auch die lebendige Diskussion auf diesem Gebiete und die Fülle neuer und geistreicher Experimente, von denen das sogenannte school-city-system wohl die interessanteste und zukunftsreichste Anregung ist — von der ein englischer Berichterstatter sagt: „Das große Problem der moralischen Erziehung durch die Schule, das in Wahrheit an Bedeutung alle anderen pädagogischen Probleme übertrifft, hat eine durch und durch amerikanische Erfindung hervorgerufen: „School-city". Ueber diese Erfindung soll weiterhin eingehend berichtet werden.

Im Rahmen dieser einleitenden Betrachtungen über die ethische und psychologische Vertiefung der Disziplin mögen hier zunächst nur folgende allgemeine Bemerkungen aus den Schriften amerikanischer Pädagogen und den Veröffentlichungen amerikanischer Erziehungsbehörden Raum finden: Bemerkungen über die Bedeutung des moralischen Elements in der Schulbildung und über die Konsequenzen, welche daraus für die rechte pädagogische Gestaltung der Schuldisziplin folgen:

W. T. Harris, der oberste Erziehungsbeamte der Vereinigten Staaten äußert:

„Die amerikanische Schule ruht auf dem Ge-

danken, daß moralische Erziehung wichtiger ist als intellektuelle… Selbstregierung, die Basis unserer politischen Institutionen, muß auch die Basis unseres individuellen Lebens werden.

Selbstregierung und Selbstkontrolle sind aber nicht Geschenke eines glücklichen Augenblicks — sie beruhen auf einer Gewöhnung, die das Resultat eines langen und harten Kampfes mit Wünschen und Leidenschaften ist… Den Schüler sittlich selbständig zu machen, ihn zur Selbstregierung emporzuleiten, dieser feste Vorsatz muß die Erziehung von Anfang bis zu Ende durchdringen."

Der „Class Management Monograph" sagt einmal:

„Die einzige Regierung, die überhaupt diesen Namen verdient, ist Selbstregierung [10]) — sie zu verwirklichen, sollten alle Maßnahmen des Lehrers auf pädagogischem Gebiete dienen."

Mr. Hervey, Mitglied der Prüfungskommission in Newyork, schreibt im „New-York Teacher Monograph":

… Die Funktion des Lehrers also besteht nicht darin, das Ringen des Kindes nach Selbständigkeit und Selbsttätigkeit zu brechen, sondern es zu läutern, nicht es auszurotten, sondern es zu veredeln."

Dies nur ein paar Proben aus der Fülle der Bekenntnisse und Programme, welche sich gegen die „Disziplin der Repression" wenden [11]) und statt dessen das befürworten, was Dewey in seinem Buche „Schule und Gesellschaft" als „the more active, expressive and selfdirecting factors" bezeichnet.

[10]) Solche „Selbstregierung" hat oft stärkere Mittel, einen strengen und exakten Gehorsam zu sichern, als ein autokratisches Regiment, dessen Kontrollmittel um so mehr versagen, je mehr es sich in Widerspruch mit dem Ehrgefühl der Schüler setzt.

[11]) Es ist sehr interessant, zu beobachten, mit welchem Bewußtsein und welcher Konsequenz diese Gesichtspunkte auch für die Behandlung

Im Vorangehenden haben wir von allgemeinen Gesichtspunkten aus Wesen und Inhalt des Problems der Disziplin und die besonderen Schwierigkeiten und Aufgaben der Disziplin unter den modernen Lebensbedingungen beleuchtet. Wir haben die Notwendigkeit hervortreten sehen, das persönliche Element gegenüber dem bloß Autoritativen durchgreifend zu verstärken, ohne damit den Gedanken der Unterordnung

jugendlicher Delinquenten fruchtbar gemacht werden im Anschluß an die Jugendgerichtshöfe und die Fürsorgetätigkeit der „probation officer". In den „Annals of the American Academy for political and social science", Vol. XX schließt der probation officer für Buffalo seinen Bericht u. a. mit folgenden Bemerkungen: „Möglich ist es zweifellos, die niederen Triebkräfte des kindlichen Lebens gewaltsam einzuschnüren, wie die Chinesen es mit den Füßen ihrer Kinder machen, so daß diese niederen Teile völlig in der Entwicklung aufgehalten werden. Diese Repression des Schlechten ist die Methode der militärischen Schule und der nach diesem Typus organisierten Besserungsanstalt. Zweifellos können Gewohnheiten auf diese Weise fixiert werden und es gibt eine Inertia des Charakters, vermöge deren gute Gewohnheiten oft ebenso schwer zu brechen sind wie schlechte. Die andere Methode ist die, daß man die Füße ruhig wachsen und zur Stütze des Körpers werden läßt, daß man den Tätigkeitstrieb, der zum Verbrechen führen kann, in wohltätige Betriebsamkeit überleitet, daß man der Leidenschaft, die zu sinnlicher Ausschweifung führen kann, die Ziele der höheren Liebe eröffnet — und das alles möglichst unter natürlichen Bedingungen.

„Es scheint die Lehre des vergangenen Jahrhunderts, die Lehre der Philanthropie, des Christentums, der Zivilisation zu sein, daß bei der Bildung des Charakters an Stelle des gewalttätigen Zwanges Liebe und Freiheit treten muß. Ein kriegerisches Christentum hat man schon mit Recht verurteilt — eine kriegerische Zivilisierung ist ebenso schlimm. Ich glaube an eine Zivilisation durch Kontakt, aber nicht an eine Zivilisation durch Eroberung. Gewalt läßt Rache und Haß zurück — die langsamere Methode der christlichen Einwirkung ist sicherer ... Indien und Aegypten befinden sich unter der denkbar wohlwollendsten und einsichtigsten Vormundschaft — aber sie sind gänzlich jedes self government unfähig. Mit dem Leben des Knaben aber ist es wie mit dem Leben der Völker. Wir wollen doch einmal sehen, ob nicht die geringstmögliche Einmischung und die größtmögliche Freiheit letzten Endes trotz aller Entwicklungskrankheiten doch am sichersten den Charakter baut."

selbst irgendwie anzutasten. Bevor wir nun auf praktische Vorschläge zu einer einheitlichen Form der Schuldisziplin eingehen, wird es nötig sein, auf Grund einer prinzipiellen pädagogischen Erörterung einen festen Maßstab zu gewinnen, von dem aus wir unter der großen Menge neuer Anregungen das Lebensfähige von den Verirrungen scheiden können. Gerade **weil** das Freiheitsprinzip und das Recht der Persönlichkeit in der künftigen Gestaltung des Gehorsams so unabweisbar Berücksichtigung verlangt, ist es notwendig, nicht nur Sinn und Wesen des Freiheitsanspruches recht deutlich zu definieren und zu begründen, sondern auch den Vertretern der Reform die **freiheitliche Bedeutung des Gehorsams** nahe zu bringen, damit sie ihre wichtige Sache nicht durch Einseitigkeit kompromittieren, sondern derselben durch eine wahrhaft universelle Betrachtungsweise erst die rechte Weihe geben.

IV.

Zur Pädagogik des Gehorsams.

1. Die Bedeutung des Gehorsams für die Freiheit.

Individualismus und Pädagogik. Nachdem der neue Individualismus schon im achtzehnten Jahrhundert mit Rousseaus „Emil" auch in die Pädagogik eingedrungen war, beginnt er in neuester

Zeit, im eigentlichen „Zeitalter des Individualismus“, mit aller Konsequenz den Kampf gegen das Prinzip des Gehorsams und der Autorität in der Erziehung aufzunehmen. Es ist charakteristisch, daß gerade in Moskau, mitten im Kampfe der Freiheitsideen gegen die Autokratie, kürzlich das „Haus des freien Kindes“ gegründet wurde, eine Erziehungsanstalt, die dem Kinde ganz „zu Willen“ leben, jeden Zwang beseitigen und alles Lernen nur durch Neigung und Vergnügen entscheiden lassen will.[1]) In den nordischen Ländern und in Deutschland ist in neuester Zeit diese Art von Freiheitspädagogik außerordentlich propagiert worden durch Ellen Keys Buch vom „Jahrhundert des Kindes“, das sich mit größter Konsequenz der Individualität des Kindes gegen Autorität, Dressur und Gehorsam annimmt. Gleichzeitig gehen von der amerikanischen Pädagogik sehr bestechende Einflüsse in der gleichen Richtung aus — alle getragen von dem so einleuchtenden Gedanken, die Welt durch Persönlichkeiten zu bereichern, das

---

[1]) Diese Erziehungsanstalt bezieht sich ausdrücklich auf die Worte Rousseaus: „Alles geht gut aus der Hand des Schöpfers der Dinge hervor und entartet in den Händen der Menschen.“ Auch die religiöse Lebensansicht bestreitet nicht den Adel der menschlichen Natur — aber sie weiß, daß dieser Adel nur gerettet werden kann, wenn wir auch die unergründliche Schwäche und Niedertracht fest im Auge behalten, die in unserer Natur liegt. Der Mensch bedarf erschütternder Mahnungen, um seine adelige Herkunft nicht zu vergessen. Wir vergessen es nicht, wenn wir einem Menschen vor zehn Jahren zehn Pfennige geliehen haben, aber unsere geistige Herkunft vergessen wir leider zu schnell. Der Mensch ist von Geburt an ein tragisches Doppelwesen — das wird durch alles optimistische Geschwätz nicht aus der Welt geschafft. Die Weisen aller Völker und Zeiten sind darin eins. Die alte ägyptische Sphinx ruft es uns zu und Goethes Faust sagt es allen, die überhaupt lesen können: „Du gabst mir auch den Gefährten, der kalt und frech mich vor mir selbst erniedrigt ...“

Eigenleben des Kindes zu achten und zur Basis aller Erziehung zu machen und jene Pädagogik der starren und äußerlichen Repression zu verdrängen, die doch nur Sklaven oder Empörer züchte und die jedenfalls nicht imstande sei, freie Bürger eines freien Staates heranzubilden. Wer möchte bestreiten, daß hier wichtige und segensreiche Anregungen vorliegen? und daß eine noch viel stärkere Gegenbewegung zu wünschen ist gegen eine plumpe und ehrenrührige Schuldisziplin, die den Geist durch einen geistlosen Gehorsam bilden und Tätigkeit erzeugen will, ohne die Seelen lebendig zu machen?

Unklarheit der modernen Freiheitspädagogik. Leider aber krankt diese ganze Freiheitspädagogik trotz vieler richtiger Einfälle an der Hauptkrankheit aller intellektualistischen Epochen: Sie ist von zu viel Abstraktionen und allgemeinen Phrasen und von zu wenig konkreter Anschauung des wirklichen Menschen und der wirklichen Sache getragen. Hätte man die ganze Kompliziertheit, die ganze „Mischung" dessen, was „menschliche Natur" ist, klar vor Augen, so würde man nicht so allgemein und verschwommen von Freiheit und Persönlichkeit reden, sondern genau definieren, was man damit meint und was man nicht meint. In der menschlichen Natur sind solche Gegensätze, daß die Freiheit des einen Teils tatsächlich untrennbar mit der Unterwerfung des anderen Teils verbunden ist. Welcher Teil unseres Wesens soll nun Freiheit erhalten? Was ist „Persönlichkeit"? Diese Unklarheit, dieser Mangel an tieferer psychologischer Grundlegung bringt es mit sich, daß unter dem Namen der freiheitlichen Pädagogik eine ganze Reihe verworrener und einseitiger Bestrebungen einhergehen, und daß überhaupt das

Gute in dieser Bewegung ganz und gar durchwachsen ist mit Mißverstand und Unverstand. Es gibt z. B. im amerikanischen Schulwesen neben aller tüchtigen und zukunftsvollen Selbstverantwortlichkeit und Selbsttätigkeit auch einen übertriebenen und irreleitenden Respekt vor der Individualität des Kindes, einen Kultus der „self-indulgence" und der launenhaften Willkür, der die Sache des demokratischen Zeitalters zu vertreten vorgibt, dessen Sieg aber gerade der Tod einer wahren Demokratie sein müßte. Es gibt Schulen in Amerika, welche überhaupt keine Disziplin haben, sondern die Kinder so ziemlich machen lassen, was sie wollen, und welche es Pflege und Kultur der Persönlichkeit nennen, wenn sie allen Schwächen, Einfällen und Unarten der Kinder nachgeben. Es gibt amerikanische Lehrer, welche sich so sehr davor fürchten, dem Kinde eine ernsthafte Selbstüberwindung zuzumuten, daß sie Alles und Jedes „interessant" zu machen und zu verzuckern wissen und dadurch die Schule in einen Kindergarten verwandeln, in welchem der Geist des Spiels das Fundament aller Tätigkeit ist. Alle diese Dinge wären sehr schön, wenn das Leben ein Elysium wäre und fortfahren würde, dem aus der Schule Entlassenen alles Schwere und Reizlose in „Confitüre" zu verwandeln. Der brutale und starre Zwang ist gewiß keine Vorbereitung für das wirkliche Leben mit seinen großen Forderungen an selbständiges und selbstverantwortliches Handeln — die Pädagogik des „Sich-Nachgebens" aber ist eine noch weit verhängnisvollere Vernachlässigung alles dessen, was der Mensch an Härte gegen sich selbst bedarf, um dem Leben widerstehen und sich das Schicksal unterwerfen zu können.

Individualität und Persönlichkeit. Für

das Thema der vorliegenden Arbeit ist also nichts wichtiger, als prinzipielle Klarheit über **wahre** und **falsche Freiheitsgedanken** in der modernen Pädagogik. Im Sinne dieser Feststellung machen wir hier auf den Kern der ganzen unklaren Mischung[2]) in diesen modernen Bestrebungen aufmerksam: **Sie verwechseln** beständig **Individualität** und **Persönlichkeit**, sinnliches und geistiges Ich, äußerliche und innerliche Selbständigkeit, und dadurch verliert ihre Freiheitsarbeit jedes klare Ziel und jeden unzweideutigen Ansatzpunkt im konkreten Menschen. Sie präzisieren nicht, was eigentlich entfaltet und befreit werden soll im Menschen, wissen nicht, was eigentlich Persönlichkeit ist und wie sie entbunden und gefördert wird, und so kultivieren und entfesseln sie blindlings oft **gerade** diejenigen Tendenzen, die im Interesse **echter persönlicher** Kultur gebunden und bescheiden gemacht werden müssen. Jene fundamentale Verwechslung zwischen der bloßen, natürlichen Individualität und der geistigen Persönlichkeit zieht sich ganz besonders durch die Schriften **Ellen Keys** hindurch und tritt frappant auch in **Gurlitts** Vortrag über „Erziehung zur Persönlichkeit" hervor.

---

[2]) Pestalozzi, der doch gewiß kein Reaktionär war, beobachtete das Gleiche schon zu seiner Zeit und äußerte darüber:

„Seitdem das Maul den Menschen fast alles ist, was sie haben, und das Geld fast alles, was sie wünschen, und der Müßiggang fast alles, was sie erhoffen, so suchen sie auch nur Freiheit für das Maul, für den Geldsäckel und für die Karten." (Ausgabe Seyffarth, Bd. V, S. 233.)

Und Sailer sagt in gleichem Sinne:

„**Ganze Bibliotheken schwänden in nichts**, wenn ein Genius der Wahrheit die leeren Worte Vernunft, Freiheit, da wo sie leer sind, wegstriche!"

Alle diese Freiheitspädagogen gehen von der richtigen Vorstellung aus, daß bloße Drill- und Zwangsdisziplin die Persönlichkeit des Schülers unentwickelt läßt, ja sogar schwer gefährdet — sie sehen aber nicht, daß die Freiheitsdisziplin in ihrem Sinne sie noch viel schwerer gefährden würde. Denn die eigentliche Persönlichkeit des Menschen liegt in der Tiefe seines seelischen Lebens und kann nur entwickelt werden in dem Grade, als wir der Seele zur Herrschaft über Sinne und Leidenschaften verhelfen. Diese Herrschaft der Seele, diese „Vergeistigung" des ganzen Menschen aber wird nur durch schweren Kampf errungen — persönlich werden wir gerade dadurch, daß wir dem bloßen Ausleben unserer Individualität entgegentreten:[3]) Je mehr diese sich auslebt, desto mehr muß die Persönlichkeit verkümmern. „Das Weizenkorn blühet nicht, es sterbe denn zuvor", sagt Christus, und zeigt uns den wahren Weg zur Kultur der Persönlichkeit. Die grenzenlos oberflächliche Ansicht, die da meint, persönliches Leben entstehe, wenn der Mensch sein köstliches Selbst möglichst aller Schranken entledige — diese Ansicht ist in der Tat wahrhaft „modern", denn selbst Goethe, der große Verkündiger persönlichen Lebens, bekannte sich in dieser Frage durchaus noch zu der alten religiösen Ansicht, daß nicht der bloß „geborene", sondern erst der wiedergeborene Mensch zu persönlichem Leben komme. Wir sehen dies unverkennbar in folgenden Worten angedeutet: „Unser ganzes Geheimnis besteht darin, daß wir unsere Exi-

[3]) Sehr richtig überschreibt der englische Pädagoge Mc Cunning einen Absatz seines Buches (The Making of Character, Cambridge 1901) mit den bezeichnenden Worten: „Development involves repression."

stenz aufgeben, um zu existieren". Und ebenso in den Versen:

„Aber so du dies nicht hast,
Dieses: Stirb und werde,
Bist du nur ein trüber Gast
Auf der dunklen Erde!"

Also: Die Individualität muß sterben, wenn die Persönlichkeit auferstehen soll. Oder wenn dies zu hart klingt: Die Individualität muß zu vollkommener Unterwerfung gezwungen werden, wenn die höhere Persönlichkeit zur Herrschaft kommen soll. Man kann in gewissem Sinne sagen: Persönlichkeit ist Konzentration, Individualität ist Zerstreuung und Zersplitterung; der Kultus des freien Individuums führt unumgänglich zum Auswachsen aller Leidenschaften, aller Reizbarkeiten und Begierden und damit zur Herrschaft der Außenwelt über den Menschen: So endet die Freiheit in Knechtschaft. Nein — der Weg zur wahren Freiheit und Selbständigkeit geht nur durch Zucht und Ueberwindung — so wie die Rose nur wächst durch Beschneidung der wuchernden Wurzelschößlinge. Der moderne Mensch ist mit einem Bildhauer zu vergleichen, der den Meißel fortwirft und behauptet, der Block sei schöner als die Statue, das Meißeln sei ein Eingriff in die herrliche Natur — als ob der Geist nicht gerade die Vollendung und Erfüllung dessen wäre, was die Natur nur stammeln kann!

Das Meiste, was heute mit den großen Worten „Persönlichkeits-Kultur" usw. verkündigt wird, ist in Wirklichkeit gar keine Kundgebung schöpferischer Innenkräfte, die neu gestaltend in die Welt des Stoffes eingreifen wollen: Es ist vielmehr nur von dem ungeregelten Wunsch der Individualität diktiert, alle Schranken für ihr Selbst-

gefühl, ihre Leidenschaften, Triebe, Launen und Neigungen fortzuräumen und dabei glauben zu dürfen, daß durch solches Sich-Gehen-Lassen „die Masse in Persönlichkeiten verwandelt" werde.[4]) In Wirklichkeit kommt die tiefere Persönlichkeit und die wahre Freiheit im Menschen auf diese Weise überhaupt nicht zur Auferstehung, und der Gesellschaft werden Individuen geschenkt, die nur zum Selbstkultus erzogen sind und deren innere Kultur gerade darum nicht eigenartig genug ist, um sie von der Masse abzuheben — weshalb sie gerne jede Ge-

[4]) Ueberhaupt ist ein zu großer Kultus der Individualität, ihres Rechtes und ihrer Bedürfnisse etwas durchaus Krankmachendes: Unser „Sichgehenlassen" plagt nicht nur unsere Umgebung, nein, es schadet auch uns selbst: es befördert auch das Auswachsen von jedem pathologischen Keimchen, während der Appell an die Selbstzucht voll von gesundheitsförderndeu Suggestionen ist. Ich hörte zum Beispiel einmal, daß ein zwölfjähriges, sehr nervöses Mädchen auf Grund einiger Anregungen zur Selbstbezwingung sich gewisse nervöse und nervösmachende Wutanfälle völlig abgewöhnt habe. Die Auslebetheorie ist in der Tat nicht eine Erscheinung gesunden Lebens, sondern ein Degenerations-Symptom, ein Zeichen der haltlosen Auflösung des Lebens: Je schwächer ein Organismus wird, um so empfindlicher wird er für alle äußern Reize: die Peripherie gewinnt Macht über das Zentrum — statt umgekehrt.

Die genannten modernen Anschauungen über Entwicklung der Persönlichkeit entspringen im Grunde alle jenem tiefen Mangel an Selbsterkenntnis, der allen auf die äußere Welt gerichteten Zeitaltern gemeinsam ist und zu allen Zeiten die gleichen lebensfremden Irrtümer hervorbringt. Wer im Lichte höherer Ideale sich selbst erkennt und erlebt, der wird seiner Natur immer den Krieg erklären und alles das begrüßen, was ihre großen Aufgaben der Demütigung und der Unterwerfung stellt. Darum verlangen auch Kinder, die ja stets mehr im Konkreten leben als Erwachsene, ganz unbewußt mit dem göttlichen Teil ihres Wesens immer nach Gehorsam, und sind am frohesten, wenn sie gehorchen können — wenigstens dort, wo der Repräsentant des Gesetzes wirklich ein „Repräsentant" ist und nicht mit grober und nörgelnder Herrschsucht seine kleine Person an die Stelle eines höheren Prinzips setzt.

legenheit benutzen, um mit einer geräuschvollen und äußerlichen Selbständigkeit zu protzen.[5])

Die Uebertreibungen der Individualisierung. Daß Freiheit und Eigenart heute in höchst äußerlichen Dingen gesucht wird, — das entspricht durchaus der anderen Tatsache, daß man heute den äußeren Entwicklungshemmnissen der Persönlichkeit eine sehr übertriebene Bedeutung beimißt und z. B. die mangelnde Pflege und Beachtung des Individuums im herrschenden Schulsystem für den Mangel an Persönlichkeiten verantwortlich macht. So sagt z. B. Gurlitt in seiner Schrift „Erziehung zur Persönlichkeit":

„Die Natur schuf Persönlichkeiten, die Erziehung hebt sie wieder auf. Verschiedenartig treten die Kleinen in die Vorschule ein und gleichartig

---

[5]) Wahrhaft peinlich berührt den Leser in dieser Beziehung das neueste Buch von Gurlitt „Erziehung zur Mannhaftigkeit". Es ist ein Zeichen für den Tiefstand der gegenwärtigen deutschen Kultur, daß der geradezu fabelhafte Ichkultus des Verfassers und die ganze hölzerne Aeußerlichkeit seines Persönlichkeits-Begriffes in der pädagogischen Presse fast ohne jede ernsthafte Zurückweisung geblieben ist. Wir sehen in diesem Buche einen wahrhaft typischen Ausbruch von dem, was Pascal mit so tiefer Wahrheit „Le moi haissable" nennt — das hassenswerte „Ich", dessen Stillwerden stets der Anfang aller wahren Kultur der Persönlichkeit ist. Eine wirkliche „Pädagogik der Mannhaftigkeit" wird sich stets an das halten müssen, was das Christentum am klarsten ausgesprochen hat: daß nur das, was den Menschen demütig und selbstlos macht, ihn auch allein wahrhaft zum Manne heranbildet. Je mehr man sich um das eigene Ich dreht, je feiger ist man auch, wenn der wirkliche Mut auf die Probe gestellt wird; je eitler man ist, um so abhängiger ist man vom Beifall der Menschen und um so weniger echte Selbständigkeit wird man haben. Und nur wer in Pascals Sinn sein kleines Ich als höchst hassenswert betrachten und bearbeiten gelernt hat, statt sich selbstgefällig zu genießen — nur der wird zu jenen unbarmherzigen Zumutungen an sein kostbares Ich erzogen und gerüstet sein, die dem Menschen allezeit durch eine echte und schweigsame Mannhaftigkeit auferlegt werden.

hergerichtet verlassen sie als zwanzigjährige Abiturienten die Prima. Auf dem langen, oft dornenreichen Wege haben sie alle gelernt, ihren Willen unter die unabwendbare Autorität der Schule zu beugen, haben gelernt, im Joche gehen und den Pflug ziehen, haben verlernt jede Auflehnung und jeden Trotz."

Würde der Verfasser unzweideutig gegen eine Autorität ohne Geist und ohne Liebe sprechen, so könnte man ihm Recht geben. Aber ihm ist es überhaupt gegen die „unabwendbare" Autorität zu tun. Und da ist er pädagogisch auf gefährlichen Wegen.

Wenn eine Persönlichkeit so schwach ist, daß sie den Gehorsam nicht erträgt, dann war eine echt persönliche Kraft überhaupt nicht vorhanden. Josef de Maistre sagt einmal mit Recht, daß gerade eine Gesellschaft, die dem individuellen Willen keine starken Widerstände mehr entgegensetze, die Entwicklung starker Charaktere geradezu verhindere. Der Charakter wächst nur durch Widerstand — gerade weil die Begrenzung und der Widerstand uns an der Zersplitterung unserer Kräfte hindern und uns zu großer Energieentfaltung zwingen. In der modernen Theorie von der Individualisierung in der Schule ist außerordentlich viel Phrase. Selbstverständlich gehört die psychologische Berücksichtigung der individuellen Eigenart zum Fundament aller Pädagogik. Aber gerade solche psychologische Pädagogik lehrt uns, daß in sehr vielen Fällen das Ignorieren der individuellen Besonderheiten die beste „individuelle Behandlung" ist.[5]) Schon Münsterberg, der Psychologe der

[5]) Auch in pathologischer Beziehung ist es dem Menschen gar nicht gut, wenn er zu viel darüber zu reflektieren Zeit hat, was seinen Nerven gut und heilsam ist oder nicht. Im nicht allzu sehr individualisierten Schulbetriebe liegt auch ein Moment psychischer Abhärtung, das

Harvard-Universität, hat die Gefahren der Individualisierung im amerikanischen Schulwesen hervorgehoben und demgegenüber die deutsche Schule gepriesen, die den individuellen Neigungen nicht so den Hof mache.[7]) Er rühmt den geradeausgerichteten Ernst der deutschen Schule, die sich nicht viel um Passionen und Capricen kümmere; ohne diesen Ernst führten sogar harmlose und wertvolle Talente zum Ruin des Charakters. Die Schule dürfe ihr Programm nicht nach knabenhaften Neigungen gestalten. „Life is not so easily manufactured as the advertising circular of a private boarding school, where everything is exactly adapted to the individual needs!"

Die Verzärtelung der individuellen Eigenart ist zweifellos die größte Gefahr für eine wirkliche Charakterbildung: Eine gewisse Starrheit des Schulbetriebes ist eine äußerst heilsame Gegenwirkung

---

den einzelnen abhält, jeder subjektiven Schwankung seines Wesens nachzugeben.

Dieser Gesichtspunkt wird heute leider in der Fürsorge für die sogenannten Minderwertigen viel zu wenig beachtet. Durch zu viel Individualisieren, zu viel Nachsicht nnd Anpassung wird schwächern Individuen gerade die suggestive Hilfe genommen, die in strengen Anforderungen liegt. Die „verminderte Zurechnungsfähigkeit" vermindert sehr oft die Zurechnungsfähigkeit, d. h. sie verstärkt die Willensschwäche derjenigen, denen sie zuerkannt wird. Die Vorschläge der modernsten Kriminalistenschule sind jedenfalls vom „heilpädagogischen" Gesichtspunkte aus sehr korrekturbedürftig. Viele Mitleidige ahnen nicht, wieviel Erbarmungslosigkeit in ihrem Mitleid liegt, wieviel Hilfe sie denen rauben, denen sie helfen wollen — und wieviel caritas in einer weisen Strenge liegt. Man ist gegen diese Wahrheit vielfach deshalb so blind geworden, weil die Strenge sich so häufig mit Brutalität und Härte verbindet und gerade dadurch die tiefere Autorität verliert. Man vergleiche den Absatz: „Heilpädagogisches".

[7]) Vgl. Th. Mark: Individuality and the moral aim in American education. London 1901. S. 170 ff.

gegen das Auswuchern des Subjektiven mit all seinen Einseitigkeiten, Schwächen und Verkehrtheiten. Der junge Mensch bedarf solcher Abhärtungskur noch viel mehr, als der physischen Abhärtungsprozeduren.[8]) Es ist wahrhaft merkwürdig, daß gerade in unserer Zeit der „Evolution", des „Fortschrittes" und der „Erziehung" so viele Pädagogen gar keine Ahnung von dem Grundwesen aller Erziehung zu haben scheinen: Daß nämlich der zu erziehende Mensch nicht das bleiben soll, was er ist, sondern doch eben „heraufgezogen" werden soll zu etwas Universellerem und Stärkerem, als er selber ist. Das aber geht nicht ohne strenges Gehorchen. Das Normal-Schema ist gewiß kein Kulturgut ersten Ranges, aber es ist ein unentbehrlicher pädagogischer Faktor, es korrigiert und berichtigt nicht nur gefahrdrohende individuelle Einseitigkeiten, sondern es zwingt auch zur Selbstüberwindung und wird dadurch ein Mittel der Sammlung für jede Art von Energie. Was hat Goethe nicht der Normal-Pedanterie seiner väterlichen Erziehung verdankt! Wie unentbehrlich ist das Antonio-Element in der Erzieh-

---

[8]) Der kanadische Schulinspektor Hughes, der als Engländer die hohe Bedeutung fester Formen für eine wahre Freiheitskultur zu würdigen weiß, macht sich gelegentlich über den äußerlichen Individualitätskultus seiner Kollegen in den Vereinigten Staaten lustig. Er zitiert: „Um Gotteswillen, Sie zerstören ja jede Originalität, Sie machen ja reine Maschinen aus den Schülern durch diesen Zwang, alles in einer vorgeschriebenen festen Ordnung zu tun." Er antwortet: „So reden gewisse Pädagogen, die ihre Klassen nicht in Ordnung halten können und darum nach einer Entschuldigung suchen. Verhindert etwa die Ordnung die Betätigung der Originalität? Werden wirklich methodische Gewohnheiten die „freie Entfaltung der Individualität" niederhalten? Wahrlich, eine Originalität oder Individualität, die durch Form und Ordnung gestört wird, kann nur schlimmer Natur sein und verdient die stärkste Restriktion." (Mistakes in Teaching; New-York, Barnes & Co.)

ung für den Tasso in uns allen! Selbstverständlich fehlt der heutigen Schulerziehung vieles; es sollten mehr geistige Antriebe für die Erfüllung der Schulforderungen geweckt werden, es sollte die Selbsttätigkeit der Kinder ganz anders herangezogen werden: Aber die Selbsttätigkeit für das, was die Schule zum Ziele setzt — nicht aber sollte die Schule hinter den individuellen Interessen und Neigungen der Kinder herlaufen; diese mögen zu Hause gepflegt werden; die Schule ist dazu da, dem Individuum gegenüber eine überindividuelle Ordnung der Arbeit und der Bildungsmittel geltend zu machen und gerade dadurch dieses Individuum von sich selbst befreien: Dies ist das Fundament aller wahren „Freiheitspädagogik".

Angriffe gegen die Pädagogik des Gehorsams. Alle die im Vorhergehenden zurückgewiesenen Irrtümer und Einseitigkeiten der modernen Pädagogik haben im tiefsten Grunde ihre Wurzel immer noch in den Abstraktionen des 18. Jahrhunderts, vor allem in der Lehre Rousseaus, daß der Mensch von Natur gut sei und daß alle Entartung nur aus den gesellschaftlichen Einrichtungen stamme. Ein wenig eindringende Selbsterkenntnis könnte uns demgegenüber doch den tiefen und tragischen Widerstand unseres angeborenen Ich und unseres natürlichen Wollens gegen unsere höheren Forderungen vergegenwärtigen, könnte uns die praktische Ohnmacht unserer besseren Erkenntnis klar machen und zeigen, daß das Bessere im Menschen nur durch harte Uebung im Kampfe mit dem Eigenwillen gestärkt und entfaltet werden kann.[9]) Darum ist die ameri-

[9]) Le Play sagt mit Recht:
„Unsere Väter waren in diese falsche Auffassung der menschlichen Natur buchstäblich vernarrt und hierin standen sie mit der Erfahrung

kanische Erzieherin Mrs. Stetson auch so im Unrecht, wenn sie die große Bedeutung des Gehorsams in der überlieferten Erziehung verspottet und die Behauptung aufstellt, daß der Gehorsam zur Willenlosigkeit und zur Charakterlosigkeit erziehe.[10]) Wenn Mrs. Stetson Recht hätte, so müßte die Willenskraft und die Charakterfestigkeit seit dem 18. Jahrhundert rasch zugenommen haben. Denn die Strenge des Gehorsams hat seitdem in allen Klassen und Altersstufen unaufhaltsam abgenommen. Und die mittelalterliche Erziehung müßte Charakter und Willen geradezu getötet haben. Wer Augen hat, zu sehen, der wird ganz gegenteilige Beobachtungen machen. Er wird aus der strengen Zucht des Mittelalters eine Fülle wahrhaft charaktervoller, willensstarker und origineller Menschen hervorgehen sehen. Die Großen der Renaissance waren selber noch Produkte jener alten Erziehung. Und der auflösende Individualismus der Renaissance selber brachte nur eine Epoche des Verfalls in jeder Beziehung hervor. In

---

aller Zeiten im Widerspruch. Die einfältigste Amme und die schwachsichtigste Mutter können jederzeit beobachten, wie sehr die Neigung zum Bösen im Kinde vorwiegt. Große Denker, welche das Kindesalter persönlich beobachteten, gelangten zu dem nämlichen Schlusse. Alle Lehrer endlich, welche hervorragende Männer herangebildet haben, vermochten dies nur dadurch, daß sie auf die Bekämpfung der verkehrten Neigungen ihrer Schüler ein beständiges Augenmerk richteten."

[10]) Sie sagt („Kinderkultur", S. 26) folgendes: „Die Gewohnheit der Unterwerfung unter die Autorität, die lange tief eingeprägte Ueberzeugung, daß „gut sein" — „nachgeben" heißt, daß in der Handlung des Unterwerfens Tugend liegt: dies ist eine der Quellen, aus denen wir die menschliche Schwäche beständig erneuern und die Welt mit einer trägen Masse von geistlosen, willenlosen Leuten füllen, die umhergeschoben und umhergestoßen werden von jenen, denen sie gehorchen."

den nordischen Ländern hat dann die strenge Erziehung des Protestantismus zweifellos starke und charaktervolle Generationen hervorgebracht. Will jemand überhaupt die Behauptung wagen, die großen „gehorsamen" Epochen seien Epochen ohne selbständige und feste Persönlichkeiten? Will man wirklich nicht sehen, daß die Charaktere gerade in den Zeiten der Aufklärung und des Individualismus zu zerfließen und weich zu werden beginnen? Sind wir seit dem 18. Jahrhundert etwa reicher an selbständigen und willensstarken Persönlichkeiten geworden? Zweifellos ist doch das gerade Gegenteil der Fall. Charakterlose Anpassung und Willensschwäche sind wahre Zeitkrankheiten unserer „individualistischen" Aera, und gerade die junge Generation, die doch schon sehr modern erzogen ist, zeigt diese Symptome in verstärktem Maße. Es ist ein freigesinnter, französischer Pädagoge Payot, der in seinem Buche über Willenserziehung[11]) darauf aufmerksam macht, daß seit einem Jahrhundert die Willensschwäche in einer auch für die Gesundheit sehr verhängnisvollen Weise in Zunahme begriffen sei. Bis zum 18. Jahrhundert habe man dem Menschen von seinen Pflichten gesprochen, seitdem aber nur noch von seinen Rechten und von seiner Autonomie. Gerade der Gehorsam aber habe dem Willen des Menschen weit größere Aufgaben gestellt, als dies eine Anschauung vermöge, die das Individuum ganz auf seine eigenen Entschlüsse zurückwirft. Von der gefeierten „Autonomie" haben wir in der Tat nur das Auto, aber nicht die Nomie, das aufgeblasene Selbst, aber nicht die Selbstgesetzgebung — und das ist kein Zufall. Bevor nicht die

[11]) Uebers. von Voelkel; Leipzig, Voigtländers Verlag.

Starrheit des sinnlichen Wollens gebrochen ist, bevor nicht der natürliche Eigenwille zur Unterwerfung erzogen ist, hat die Selbsterziehung gar keinen festen Standpunkt, von dem aus sie wirken kann. Der Mensch ist dann so sehr eins mit jenem natürlichen Wollen, daß er sich demselben überhaupt nicht fordernd gegenüberzustellen vermag. Durch den Gehorsam lernt der Mensch überhaupt erst die Erhebung über seine natürliche Willensrichtung, die ihn sonst krampfartig sein ganzes Leben beherrscht und doch nie die Größe und Stetigkeit eines Wollens erreicht, das von den höchsten geistigen Interessen des Menschen inspiriert und gebildet ist. Es ist der Traum von Utopisten, zu meinen, daß unser geistiges Selbst allein und ohne die Trainierung durch den Gehorsam stark und klar genug sei, das Niedere sich zu unterwerfen: Der Zustand der unerlösten Eigenwilligkeit selber drückt jenes tiefe Innere so sehr, daß es erst zum Leben erwacht, wenn der Eigenwille gedemütigt worden ist. Auch entsteht alle Kraft, Einheit und Konzentration des Willens erst dadurch, daß der natürliche Eigenwille mit seiner launischen Zersplitterung und seiner Bestimmbarkeit durch sinnliche Bedürfnisse gebändigt und dadurch die im Menschen vorhandene Energie zu zielbewußter Stetigkeit erhoben wird. Vergessen wir überhaupt nicht, daß gerade der sogenannte „individuelle" Wille die allergrößte Hemmung für das Persönlichwerden und die Selbstständigkeit des Menschen bildet, weil eben dieser Wille in so hohem Maße von äußeren Reizen und Einwirkungen oder von vorübergehenden Einfällen be-

stimmt wird. Der Kampf gegen diesen sozusagen „peripherischen Willen" bildet die Grundlage für die Erstarkung des „zentralen" Willens, der eigentlichen persönlichen Initiative — selbst wenn dieser Kampf zunächst noch durch äußere Autorität inspiriert wird.

Indem Mrs. Stetson übrigens diesen pädagogischen Gehorsam als Vorschule für jede andere „Gefügigkeit" bezeichnet, vergißt sie, daß derselbe doch nicht einem beliebigen Menschen, sondern nur dem Repräsentanten einer festen Lebensordnung geleistet wird. Und darin gerade liegt das eigentlich Erzieherische des Gehorsams: Er gewöhnt an die Unterordnung schwankender Bedürfnisse unter dauernde Ordnungen und deren Gebote, und dadurch bereitet er gerade den Widerstand gegen alle ungeordneten und bloß individuellen Einwirkungen vor. Hingegen der übermäßige Kultus der individuellen Freiheit in der Jugend erzieht den jungen Menschen überhaupt dazu, sich von Eingebungen, Stimmungen und Launen dirigieren zu lassen — und bereitet damit auch die Empfänglichkeit für jede beliebige fremde Einwirkung vor. Niemand wird unselbständiger, als derjenige, der nie Gehorsam lernte: Er versäumt die stärkste Schule alles persönlichen Widerstandes — die Erziehung zum Widerstande gegen das eigene Selbst.

Rousseaus Aberglauben an die menschliche Natur. Wer von dem Rousseauschen Glauben an die Güte der menschlichen Natur ausgeht, der wird die Notwendigkeit all solchen Widerstandes überhaupt gar nicht begreifen. Er wittert darin ein lebensfeindliches Prinzip und hat keine Ahnung davon, daß erst in jenem starken Kampf

des geistigen Selbst gegen das sinnliche Selbst das eigentlich menschliche Leben zu sich selbst gelangt und seine persönlichste Kraft zum Sieg über die Macht der Außendinge bringen will. Und daß in solcher Unterordnung auch das Physische und Sinnliche nicht erdrosselt wird, sondern erst zu seiner wahren Hygiene gelangt — zu seiner Reinigung von lebenzerstörenden Tendenzen: „Meine Lehre ist Gesundheit für alles Fleisch".

Es sollte manchem modernen Pädagogen doch zu denken geben, daß selbst ein so moderngerichteter Denker wie Renan doch das Wort gesprochen hat: „Stark ist nur, was der Natur widerstrebt — der natürliche Baum trägt keine schönen Früchte." Damit ist nicht gesagt, daß der natürliche Baum ausgerodet werden soll. Nein — aber er muß okuliert werden. Und eben der Gehorsam ist dasjenige pädagogische Mittel, welches die menschliche Natur für solche Okulierung empfänglich macht. Der Mensch lernt das „Von-Sich-Loskommen", er lernt, sich einem universelleren Leben zu öffnen. Auch in diesem Sinne gilt das Wort: „Das Gesetz ist ein Zuchtmeister auf Jesum Christum."

Disziplin und Gehorsam sind Vorbereitungen auf die Freiheit der geistigen Persönlichkeit.

Ruskin hat diese Wahrheit einmal sehr schön in folgenden Sätzen seines Kapitels: „The lamp of Obedience" ausgesprochen, indem er zugleich unsere Aufmerksamkeit auf die Tatsache lenkt, daß eigentlich alle höhere Kultur der Seele auf irgend einer Art von Gehorsam beruhe und wohl zur Freiheit führe, aber nicht von ihr ausgehe. Er sagt von den unklaren Freiheitsphrasen:

„Warum dieses mißverständliche Wort gebrauchen? Wenn ihr unter Freiheit versteht die Kasteiung der Leidenschaften, die Zucht des Denkens,

die Unterwerfung des Eigenwillens — wenn ihr darunter versteht die tiefe Scham und Scheu vor jedem Unrecht, die Ehrerbietung gegenüber Allen, die Träger einer Autorität sind, die Mäßigung und den Takt gegenüber denen, die in abhängiger Stellung sind; die Verehrung für den Edlen, das Erbarmen gegenüber dem Verirrten, das Mitleid mit dem Schwachen; wenn ihr darunter versteht das Wachsamsein über alle Gedanken, die Mäßigung in allen Vergnügungen und die Beharrlichkeit bei aller Arbeit — wenn ihr also, um es in einem Wort zu sagen, jene Art von Dienen darunter versteht, die in der Liturgie der englischen Kirche als die vollkommene Freiheit gefeiert wird — warum in aller Welt nennt ihr das mit dem gleichen Wort, mit dem der Verschwender sein Unmaß und der Haltlose seine Lust am Wechsel bezeichnet, das Wort, unter dem der Schurke sein gesetzloses Treiben, der Narr die Gleichheit, der Zügellose die Anarchie und der Böse die Gewalttat versteht? Nein, nennt jenes Höhere mit jedem andern Namen, nur nicht mit diesem — nennt es mit dem besten und treffendsten: Gehorsam ... Gewiß ruht auch dieser Gehorsam auf einer Art von Freiheit — denn sonst wäre er ja nichts als Knechtschaft — aber diese Freiheit dient nur dazu, daß der Gehorsam vollkommener sei, das heißt vom ganzen Menschen gewollt werde."

2. Die Bedeutung der Freiheit für den Gehorsam.

Beseelter Gehorsam. Im Vorhergehenden wurde die unersetzliche pädagogische Bedeutung einer starken Disziplin von den verschiedensten Gesichtspunkten aus beleuchtet. Damit aber soll — wie schon in Kapitel III angedeutet — keineswegs die Partei jener äußerlichen Drill- und Zwangspädagogik ergriffen werden, die leider in noch so hohem Maße unser Erziehungswesen beherrscht. Zweifellos steckt in der modernen Freiheitspädagogik ein tiefberechtigter Kern, der aber gerade im Interesse seiner heilsamen Wirkung von allen verworrenen und schädlichen Bestandteilen gereinigt werden muß. Dieser Reinigungsarbeit war das vorangehende Kapitel gewidmet. Wenn wir nun im folgenden die Bedeutung und die Mission des Freiheitsprinzips in der

Erziehung festzustellen suchen, so gehen wir dabei nicht nur von der Notwendigkeit aus, einem so einflußreichen Kulturelement auch in der Erziehung sein Recht zu gewähren: Es leitet uns auch der entscheidende Gesichtspunkt, daß die Pädagogik des Gehorsams selber der Mitwirkung freiheitlicher Prinzipien bedürftig ist: Ist auch in den Anfangs-Stadien der Erziehung der Zwang nicht zu entbehren, so ist doch erst der freiwillige Gehorsam der eigentliche Triumph der Erziehung. Und selbst der Zwang sollte allen brutalen Charakters dadurch entkleidet werden, daß die befehlende Persönlichkeit es versteht, durch tiefste Menschlichkeit ein großes und befreiendes Vertrauen zu dem Geist ihrer Autorität hervorzubringen. Man möge nie aus dem Auge lassen, daß die heroische Epoche des Gehorsams, die Zeit des Mittelalters, ihre staunenswerten Leistungen in der Bändigung des Eigenwillens nur erreichte, weil damals die religiöse Begründung des Gehorsams ihre höchste Glaubenskraft und Glaubenstiefe erreichte. Religiöse Begründung des Gehorsams aber heißt nichts anderes, als eben Versöhnung des Gehorsams mit dem persönlichsten Leben, Darstellung seiner Bedeutung für geistige Güter und geistiges Wachstum. Man betrachte einmal die Gesichter auf den Gestalten der mittelalterlichen Meister vom Standpunkt der Pädagogik des Gehorsams: Das ist keine äußere Unterwerfung — nein, das äußere Beugen ist nur ein Symbol einer allerinnersten Hingabe des eigenen Ich, einer unbegrenzten Freiwilligkeit: Es ist, als ob der Gehorsam der einzig entsprechende sinnliche Ausdruck eines mächtig geweckten geistigen Bedürfnisses sei: In jenen Gesichtern ist auch kein noch

so leiser Zug mehr vorhanden, der von Auflehnung und individueller Reserve spräche — alles ist Unterwerfung und Bejahung. An der modernen Revolution gegen Zucht und Gehorsam ist zu einem sehr großen Teil die brutale Seelenlosigkeit unserer autoritativen Ordnungen schuld: Es ist gerade die gefeierte Säkularisierung aller sozialen und pädagogischen Institutionen, welche die Geheimnisse der geistigen Persönlichkeit und die Welt sozialer Lebensordnungen weit auseinandergerissen und dadurch aller sozialen Unterordnung die eigentliche Seele geraubt hat. Zum Stillstande kommen wird dieser Prozeß erst, wenn man einmal die Konsequenzen solcher Entseelung des Gehorsams und zugleich die ungeheure Notwendigkeit dieses Gehorsams durch bittere Kulturerfahrung spüren wird und — wenn auch die Kirche nicht bloß Gehorsam fordern, sondern wieder, wie in ihren großen Zeiten, eine machtvolle und zeitgemäße **Pädagogik des Gehorsams** ausgestaltet haben wird, worin alle Bedenken der Persönlichkeit und des persönlichen Gewissens eine ergreifende Antwort finden.

Warum verweigerte Nietzsche von Grund aus den Gehorsam? Weil dieser Gehorsam im weitesten Sinne sich nicht mehr in der Sprache der Freiheit auszudrücken weiß!

Um nun im Sinne dieser Betrachtungen das Berechtigte in den pädagogischen Freiheitsbestrebungen unserer Zeit herauszuheben: Es kommt alles darauf an, daß die Forderungen der Disziplin nicht bloß von außen, dressurmäßig und mit Appell an untergeordnete und sinnliche Motive erhoben werden, sondern daß sie mit der innersten Persönlichkeit des Menschen verbunden und in deren Sprache über-

setzt werden: Nämlich als Mittel und Wege für diese Persönlichkeit, sich von der Tyrannei des launischen Eigenwillens zu befreien und in der Herrschaft über das sinnliche Individuum stark zu werden. Wie aber ist dies gemeint und wie ist dies möglich, Forderungen der Disziplin in die Sprache der Persönlichkeit zu übersetzen? Die Antwort liegt in den Worten des Tertullian: „Anima est naturaliter christiana" — die Seele ist von Natur eine Christin. Dies äußert sich in dem tiefverborgenen Verlangen jedes Menschen nach Herrschaft seines geistigen Menschen über Körper und Sinne. Und in diesen Bezirken seines inneren Lebens ist der Mensch voll stärkster Empfänglichkeit für alles, was heroische Selbstüberwindung von ihm verlangt. Es ist mir immer aufs neue rührend, zu sehen und wird mir von jedem erfahrenen Pädagogen bestätigt, wie lebendig und hellhörig selbst scheinbar unzugängliche Kinder werden, wenn man diese Saite in ihnen anrührt. Es ist, als wenn sich der Mensch erst dann wahrhaft persönlich angeredet und geehrt fühlt, wenn man dieses Verlangen in ihm voraussetzt und in Wirksamkeit ruft. Je stärker darum unsere Zumutungen an Einschränkung seines individuellen Lebens werden, um so deutlicher müssen wir uns an denjenigen Kern seines Wesens wenden, der durch jene Einschränkung erweitert und belebt werden soll.

Daß das sinnliche Individuum der Disziplin zustimmt, das ist nicht nötig und auch nicht möglich, es sei denn durch Schreck- und Lockmittel. Und diese schaden dem Charakter. Aber daß die geistige Persönlichkeit zustimme und daß sie nicht verletzt werde durch die Art der Disziplin, das

ist von zentraler Bedeutung für die ganze Erziehung und ist auch das absolute Gebot der Demokratie, die nur auf Persönlichkeiten beruhen kann und deren moralische Inspirationen vernachlässigt und zerstört werden, wenn jenes Freiheitsverlangen des Geistes gegenüber dem Körper nicht geweckt und zum vollen Bewußtsein seiner Rechte und Ziele gebracht wird.

Versöhnung von Gehorsam und Freiheit im Christentum. Das Christentum ist daher auch das größte Ereignis in der Pädagogik, weil es zuerst in ganzem Umfange allen Dienst, alle Arbeit, alle Disziplin des Menschen mit dem innersten Leben der Persönlichkeit in Beziehung gesetzt und das als Mittel zur Erhöhung der Freiheit gefeiert hat, was sonst nur Knechtschaft und Unterdrückung zu sein schien. So hat es den Gehorsam als Befreiung vom Eigenwillen, die niederste und reizloseste Arbeit als Uebung zur Selbstüberwindung, zur Geduld und zur Treue zu enthüllen gewußt, es hat den Menschen ihr eigenes innerstes Verlangen nach „Vergottung" zum Bewußtsein gebracht und dann alle Mühseligkeiten dieser Welt als Wege zu jener Vergottung offenbart.

Indem es auf diese Weise die innerste Seele des Menschen für seinen Gehorsam und seine Arbeit interessierte, weckte es unerschöpfliche Motive für jede Art von Dienst und Tätigkeit. An solcher Inspiration aber fehlt es dem modernen Menschen. Und dabei werfen gerade die Modernen dem Christentum vor, daß es den Wert der Arbeit nicht verstehe und keine Inspiration zur Arbeit gebe! Allerdings lenkt das Christentum den Menschen von der Vergötterung der Arbeit ab und verweist ihn auf höhere Güter, aber gerade wenn der Mensch diese Güter

begriffen und ergriffen hat, erscheint ihm die Arbeit in neuem Lichte und in neuer Bedeutung. Maria unterscheidet sich von Martha nicht dadurch, daß sie der Beschaulichkeit lebt, statt der Arbeit — sondern dadurch, daß jene gläubige Betrachtung ihr auch ganz neue übermenschliche Kräfte und Inspirationen zur Arbeit gibt: Maria ist auch die bessere Arbeiterin, sie hat einen tieferen Sinn der Arbeit entdeckt, der sie von allen menschlichen Belohnungen der Arbeit unabhängig macht und dem zufälligen Stoff der gestellten Aufgabe jede Bedeutung nimmt. Das Christentum hat Seele und Arbeit miteinander vermählt — während im Heidentum die Seele vor der Arbeit floh, weil es der Vornehmheit des Geistes zu widersprechen schien, daß er sich mit der Materie befasse. Erst das Christentum lehrte die „Menschwerdung" des Geistes, vertrat die tiefere Hygiene des Geistes, wußte, daß der Geist erst durch Beherrschung und Durchdringung der Materie zur höchsten Kraftentfaltung gelangen kann.

Aus dieser „Arbeitspädagogik" des Christentums, die auf der innersten Kenntnis der menschlichen Natur aufgebaut ist, hat unsere ganze Moralpädagogik unerschöpflich zu lernen. Und nicht zum wenigsten auf dem Gebiete der Schuldisziplin. Wir müssen begreifen lernen, daß wir erst die Seele in großem Stile wecken und zum Bewußtsein ihrer höchsten Güter[1]) bringen müssen, wenn wir seelische

---

[1]) Der Gedanke, daß alle echte Arbeits- und Ordnungsdisziplin eine tiefgreifende Seelsorge voraussetze und nicht durch bloßes Antreiben erreicht werde, wird schon von Pestalozzi sehr energisch betont. Er fürchtet („Aufenthalt in Stans"), daß er durch bloßen steifen und äußern Zwang „ihre wilde Naturkraft unmittelbar

Kräfte im Menschen entbinden und seiner Arbeit statt der launenhaften und unzuverlässigen Energie der sinnlichen Motive die nachhaltige Energie der geistigen Persönlichkeit sichern wollen. Und wir müssen begreifen, daß wir die also geweckte Seelenkraft für jede noch so reizlose und schwierige Leistung oder Ueberwindung gewinnen können, sobald wir es nur verstehen, unsere Forderung in die Sprache der Seele zu übersetzen, d. h. ihren seelischen Wert darzustellen.

Das Regime des bloßen Zwanges und der Angstgefühle ist leider noch so sehr festgewurzelt, daß die meisten Pädagogen gar nicht ahnen, wie tief empfänglich die Jugend für jeden Appell an ihre geistige Menschenwürde ist und wie sehr die ganze Disziplin erleichtert würde, wenn man einmal versuchte, mit dem Zögling statt gegen ihn zu regieren. Diese

---

gegen seine Zwecke gerichtet hätte" und bemerkt in diesem Sinne: „Notwendig mußte ich erst ihr inneres Selbst und eine sittliche Gemütsstimmung in ihnen wecken und beleben, um sie dadurch auch für das Aeußere tätig aufmerksam, geneigt, gehorsam zu machen. Ich konnte nicht anders, ich mußte auf den erhabenen Grundsatz Jesu Christi bauen: „Macht erst das Inwendige rein, damit auch das Aeußere rein werde" — und wenn je, so hat sich dieser Grundsatz in meinem Gange unwidersprechlich erprobt."

Diese Reinigung des Inwendigen, nicht nur als bloße Nebenpflicht der Schule, sondern als Fundament für alle ihre Leistungen, geht durch die Loslösung des Schulwesens von der Religion leider immer mehr verloren. Auch ein an die Stelle tretender Moralunterricht erreicht niemals die gewissenreinigende Kraft der Religion. Selbstverständlich kann andersdenkenden Eltern und Lehrern die Religion nicht aufgezwungen werden. Aber die Erfahrungen des bloß weltlichen, technischen, intellektuellen Schulbetriebs werden dafür sorgen, daß beide Teile wieder „anders denken" lernen. Auch in der Schule wird Gott einst „wiederhergestellt" werden. Bis dahin wird hoffentlich auch die Religionspädagogik etwas gelernt haben.

pädagogische Anregung entspringt keineswegs einem unberechtigten Optimismus, sondern jener universellen Ansicht von der menschlichen Natur, wie sie vom Christentum allen Einseitigkeiten gegenüber verfochten wird: Der Optimist hat keine Ahnung davon, wie schwer alles das, was Erbsünde heißt, den Menschen im Zustande der Schwäche und des ewigen Rückfalles gebunden hält und selbst das Gute durch unedle Mischungen zum Verderben des Charakters benützt — der Pessimist wiederum übersieht die ganz erstaunliche Empfänglichkeit der Menschennatur für alles, was dem dunklen Verlangen der Seele nach geistiger Freiheit entgegenkommt. Aus eigener Erfahrung muß ich bekennen, daß es mich immer wieder mit Erstaunen erfüllt hat, zu sehen, wie lenksam und hellhörig die Kinder werden, sobald man die Aufgaben, die man ihnen stellt, oder die Einschränkungen, die man ihnen auferlegt, auf das Heroische in ihrer Seele zu beziehen vermag. Wie leidenschaftlich gehen nicht alle Kinder auf Uebungen in der Selbstüberwindung ein, wie erfinderisch sind sie da![2]) „Wirf den Helden in deiner Seele nicht weg", sagt Nietzsche zum Jüngling — und wahrlich gilt auch für den Erzieher die Mahnung, stets nur mit dem Helden in der Seele seines Zöglings zu verkehren. Die Seele will befreit werden und herrschen — nur drückt sie dies oft erst sehr unartikuliert aus,

[2]) Bei unserer mangelnden ethischen Fundamentierung der Schularbeit, der mangelnden Pflege der innerlichsten Belohnungen und Beweggründe der Pflichterfüllung ist es denn auch kein Wunder, wenn vielfach die skrupelloseste Betrügerei im Kleinen und Großen die Schülerwelt durchdringt und als selbstverständliches Zubehör zur Technik des Schulbetriebes betrachtet wird. Dadurch aber wird doch gerade die wichtigste Aufgabe der Schule, die Erziehung zur Arbeit, oft genug ganz illusorisch gemacht.

bis sie auf den rechten Weg geleitet wird und sich endlich in Christus selber ganz verstehen lernt. Wer weiß, ob nicht vielfach gerade in denen, die heute im Namen der Freiheit gegen die christliche Religion kämpfen, der Stoff zu wahren Gläubigen liegt, die nur nicht von der Freiheit aus zu Gott geführt wurden und nun voll dunkler Mißverständnisse ihre Freiheit in eitler Negation suchen — und wer weiß, ob nicht viele Gläubige unserer Zeit nur Menschen der fünf Bücher Mosis sind, Menschen, deren innerstes Freiheitssuchen nicht intensiv genug ist, um sich gegen Gott aufzulehnen, der ohne Menschwerdung kommt, ohne Verkündigung im innersten Menschen?

Die Kinder, die sich gegen Gehorsam oder Arbeitszwang auflehnen, sind wahrlich nicht immer die schlechtesten. Bei manchen ist es gewiß bloßer tierischer Trotz, Widerstand des Fleisches — bei nicht wenigen aber ist es der Trotz des Geistes, die Auflehnung des beseelten Menschen, der nicht mechanisch dienen oder arbeiten, sondern stets um seine innerste Mitwirkung befragt sein will. Es soll alles Tun und Lassen auf die anima christiana bezogen und in die Worte ihres Lebens übersetzt werden. Welche Veränderung geht auf dem Antlitz eines Knaben vor, wenn ich den Gehorsam nicht als ein Werk der Dressur, sondern als ein Werk der Liebe verlange! Oder in reiferen Jahren: Wenn ich es verstehe, ihm den Gehorsam als einen Weg zur Freiheit darzustellen, als ein Mittel zur Befreiung von der Starrheit des Eigenwillens im Sinne von Goethes Iphigenie: „Gehorsam fühlt' ich meine Seele stets am schönsten frei.“ Wie dankbar ist solch ein junger Mensch, wenn wir uns in dieser Weise an den *Freiheitshelden in ihm* wenden und nicht an den *Knecht*! Und wie

sehr wird das Geistige gestärkt im Menschen, wenn wir uns die Mühe nicht verdrießen lassen, es stets als höchstes und letztes Motiv heranzuziehen, auch bei den kleinsten Dingen des Lebens, statt toter Dressur! Wie sehr wird das Kind dadurch geübt und gewöhnt, das ganze Leben geistig zu durchdringen, den Geist auf alle Dinge anzuwenden, statt die Welt zu spalten in eine Sphäre des Ideals und eine untere Welt, in der die Gesetze des Fleisches und der Mechanik herrschen!

Nietzsche sagt: Der echte Erzieher müsse ein „Befreier" sein — also ein Befreier und nicht ein Sklavenhalter! In diesem Punkte stimmt er ganz mit der Pädagogik des Christentums überein, mit allem, was Paulus gegen die Knechtschaft des bloßen Gesetzes gesagt hat. Nicht wenige christliche Erzieher aber meinen immer noch, eine gewisse starre und düstere Strenge gehöre zum wahren christlichen Pädagogen, während dies in Wahrheit eine ganz unchristliche Erziehung ist. Denn gerade das Wesen des Christentums besteht darin, den Menschen von innen heraus, an seinen Anlagen zur geistigen Freiheit zu fassen, statt ihn in der Knechtschaft des Gesetzes zu halten. Wird nicht auf den Darstellungen der Geburt Christi durch die alten Meister stets die größte Liebe darauf verwendet, das Jauchzen aller Kreatur zum Ausdruck zu bringen, und wird damit nicht angedeutet, daß das Höhere nicht ein schweres Muß ist, sondern daß tief im Menschenherzen etwas lebt, was jauchzt und jubelt, wenn das Göttliche selbst in höchster Majestät ins Leben tritt und uns zur Nachfolge ruft?

Gerade den christlichen Erziehern sei darum das Wort Fénélons in Erinnerung gerufen: „Wenn das Kind sich von der Tugend eine traurig düstere Vor-

stellung macht, während Freiheit und Zügellosigkeit sich ihm in angenehmer Gestalt zeigen, dann ist alles verloren, jede Arbeit vergeblich."

Man redet heute oft mitleidig von der Gebundenheit des Mittelalters. Wir haben aber schon oben darauf aufmerksam gemacht, daß man damals in einem gewissen Sinne viel mehr Rücksicht auf das Freiheitsverlangen des Menschen nahm, als im modernen Leben, indem man nämlich allen Gehorsam als eine Uebung in den Tugenden der christlichen Seele darstellte und ihn somit in die Welt der inneren Freiheit erhob — heute nimmt sich der dem tieferen Christentum entfremdete Erzieher gar nicht mehr die Mühe zu solcher geistigen Begründung und Verklärung des Gehorsams: Darum ist auch die Auflehnung gegen jede Art des Gehorsams heute so verständlich und oft genug ein gesundes Zeichen unbefriedigter Seelenbedürfnisse. Die unerquickliche geistige und moralische Verfassung so vieler abhängiger Menschen heute, ihr Haß, ihr Trotz, ihre Unzufriedenheit, ihre Gewissenlosigkeit, ihr Mangel an Interesse für das ihnen Anvertraute — das alles zeigt nur zu deutlich, was aus dem Menschen wird, wenn das ganze Leben nicht religiös verklärt und religiös beseelt ist, d. h. wenn nicht alle Forderungen an sein Dienen und Entsagen auf ein Königreich des inneren Menschen bezogen und von dort aus inspiriert werden. Der Mensch fühlt sich sonst nur wie ein gefangenes Tier hinter Stäben. Früher wußte man, daß der Gehorsam als solcher verherrlicht und in seiner geistigen Bedeutung gefeiert und dargestellt werden müsse, wenn man eine unsterbliche Seele zu wirklichem Gehorsam bewegen wolle — heute will man auf allen Gassen den Kultus eines ganz äußer-

lichen Freiheitsbegriffes verkündigen, den Gehorsam als Zeichen unentwickelten Menschentums darstellen und trotzdem doch so ganz nebenbei die gewaltige Fülle von Gehorsam inspirieren, die doch in Leben und Erziehung stets unentbehrlich ist! Das gleiche gilt von der Inspiration zur Arbeit, die trotz aller äußeren Belohnungen vom inneren Menschen stets als Frohndienst empfunden werden muß, wenn sie nicht auf die Erziehung der Seele zur Freiheit bezogen und als Mittel zum innerlichsten Wachstum enthüllt und gekrönt wird. Für die Erziehung zur Arbeit gilt darum auch die gleiche Beobachtung, die oben bezüglich der Erziehung zum Gehorsam gemacht wurde: Die faulen und widerspenstigen Kinder sind *nicht immer* die ungeistigen, sondern nicht selten gerade die tiefer beseelten, die sich der toten Arbeit widersetzen, während sie unermüdlichen Eifer entwickeln, wenn man ihre Aufgaben auf die Güter der Seele zu beziehen weiß.

Pestalozzi gegen die Drilldisziplin. Niemand hat übrigens energischer gegen die autokratische Drill- und Dressurdisziplin geredet, als der vielzitierte und wenig gelesene Pestalozzi. Er behauptet, daß die bloße Dressur für geistige Wesen nicht nur unwirksam, sondern sogar direkt erniedrigend und zerstörend sei; denn sie gewöhne den Menschen daran, ohne stete Gegenwart des Geistes und ohne Unterordnung unter seine Ziele zu handeln und zu leben. Er erzählt von seiner eigenen Praxis in Stans, daß er zwar auf strenge Disziplin gehalten, aber diese Disziplin stets zur *Selbstdisziplin* gestaltet habe, indem er ihre Forderungen als Uebungen in der Selbstüberwindung erklärt und verklärt habe. Und von diesem Standpunkte setzte

er über die herrschende Schulführung folgende Worte, die auch heute noch ihre Gültigkeit haben:

„Die meisten Schulkünste, mit denen man die Kinder anreizt, sind erbärmlich und widernatürlich. Sie machen das Kind höchstens geduldig für das, was man von außen in dasselbe hineinzubringen sucht. Sie sind aber nicht geeignet, die Kinder dahin zu bringen, daß sie die Kraft, die sie zu dem, was sie lernen sollen, notwendig brauchen, in sich selbst fühlen, suchen und finden."

Diese Innenkraft, von der Pestalozzi spricht und durch die er allen Unterricht inspirieren will, ist aber die tiefere moralische Energie, wie sie nur aus der geistigen Persönlichkeit des Menschen kommt. Ohne sie fehlt es dem Menschen auch zur bloßen Aneignung von Kenntnissen an der nötigen Konzentration und an der nötigen Treue im Kleinen. Diese unbestreitbare Wahrheit zeigt wieder, wie die Vernachlässigung der Charakterpflege in der modernen Schule sich auch an dem rein intellektuellen Werke dieser Schule rächen muß — indem auf diese Weise die Kräfte des Willens und des Gewissens versiegen, ohne die es überhaupt keine fruchtbare Arbeit geben kann. Ein großer Teil des Gefühls der Ueberbürdung beim modernen Schüler beruht darauf, daß bei der geringen Seelenpflege, die ihm heute zu teil wird, seine tiefsten und geistigsten und darum auch unerschöpflichsten Kraftquellen zur Arbeit gar nicht erschlossen und flüssig gemacht sind — man arbeitet aus Ehrgeiz, aus dumpfer Pflicht, aus Furcht und Scham: Die Verbindung jeder Arbeitsleistung aber mit der geistigen Persönlichkeit, der anima christiana, wird nicht hergestellt, — daher die schnelle Erschöpfung, die Freudlosigkeit, die nicht weiß, warum man überhaupt

arbeitet, warum man sich eigentlich selbst befehlen soll und warum man gewissenhaft sein soll.[3])

Arbeitspädagogik. Es gibt gewisse Arbeiten, die ihrem Wesen und Inhalte nach von selbst das höchste Interesse unseres inneren Menschen erregen. Bei dem größeren Teil aller menschlichen Arbeit aber ist dies nicht der Fall. Und auch die interessanteste Arbeit enthält reizlose Partien. Darum muß die rechte Arbeitserziehung es verstehen, die geistige Persönlichkeit des Menschen auch für die reizloseste Arbeit zu interessieren. Sie muß dem Menschen zeigen, wieviel Seelengewinn gerade bei solcher Arbeit auf dem Spiel steht. Sie muß von dem Stoff der Arbeit ablenken auf den Menschen, der arbeitet, auf die Wirkung, welche die Art seines Arbeitens auf ihn selbst hervorbringt. Sie muß

[3]) Da wir in so hohem Maße noch von den religiösen Inspirationen der Vergangenheit zehren, so haben wir noch keine rechte Vorstellung von den gewaltigen Verlusten an Arbeitsenergie und Arbeitsgewissen, welche aus der wachsenden Auflösung der alten Glaubensvorstellungen folgen müssen. Das religiöse Arbeitsgewissen mit all seinen transszendenten Sanktionen trat bisher gerade da ein, wo die äußere Belohnung, die Aufsicht oder das Interesse am Stoff und Zweck der Arbeit völlig versagte. Der ethische Grundgedanke jener religiösen Inspiration — daß der Mensch um der innern Vervollkommnung willen arbeitet — muß durchaus wieder zum Fundament wahrer Arbeitspädagogik erhoben werden. Mit Recht unterscheidet der österreichische Techniker Herrmann diese psychologische Grundlegung der menschlichen Arbeit unter dem Namen „Innenwirtschaft" von der Außenwirtschaft, die es nur mit der technischen Schulung und Organisation zu tun habe. Und er behauptet, daß die Aufgabe der Innenwirtschaft darin bestehe, die menschliche Persönlichkeit, die Quelle aller Produktivität, zu produzieren und mit fortwährender Veredelung zu erneuern. In diesem Sinne ist eine rechte Arbeitspädagogik die Hauptaufgabe aller Innenwirtschaft — aller Pflege der psychologischen Faktoren der menschlichen Arbeit: Sie hat alle Arbeitsaufgaben mit dem innersten Kraftzentrum des Menschen in Verbindung zu setzen.

klar machen, welche seelenbildende Bedeutung das Sich-Zwingen, die Treue und die Sorgfalt im Kleinsten besitzen. Dadurch wird die Verbindung der Arbeit mit der Seele hergestellt: Die tiefsten und stärksten Motive der Seele, der Drang nach Ueberwindung des sinnlichen Menschen, nach Beständigkeit und Vollkommenheit sind für die exakte Ausführung der Arbeit gewonnen. Der größte Teil der Schulfaulheit und Schulbetrügerei beruht auf der Abwesenheit einer Pädagogik, welche in solchem Sinne alle Arbeitsleistung mit dem höheren Ich des Menschen zu verknüpfen weiß — so daß die Arbeit aus einer äußeren Angelegenheit zur innersten Angelegenheit des Menschen wird.

Wie bereits oben erwähnt, hat die neuere amerikanische Arbeits-Pädagogik vielfach einen falschen und gefährlichen Weg betreten. Sie wendet sich mit Recht gegen den bloßen äußerlichen Lernzwang, aber die Motive, die sie statt dessen in Dienst stellt, sind für eine wahrhaft charakterbildende Arbeitserziehung ebenfalls gänzlich unzureichend. Man sucht durch eine raffinierte Methodik das Lernen und Arbeiten so unterhaltend zu machen, daß jeder Anlaß zu starker Selbstüberwindung ausgeschaltet wird. Diese Art von Arbeits-Pädagogik ist von dem Gesichtspunkt aus zu verurteilen, der weiter oben entwickelt wurde: Man wendet sich an die bloße sinnliche Individualität des Kindes, sucht deren Motive in den Dienst zu stellen, statt sich an die geistige Persönlichkeit zu wenden, in der die besten Arbeitskräfte des Menschen schlummern. Also nicht das Verlangen des Genußmenschen in uns nach Reiz, Spiel und angenehmer Unterhaltung, sondern das Verlangen des Willensmenschen und Geistesmenschen nach Be-

siegung von Schwierigkeiten und Herrwerden über den Stoff soll gerufen werden. Nur dieses Motiv ist den Aufgaben des wirklichen Lebens gewachsen, die niemals bloß in die Sprache des Spiels, der sinnlichen Anregung und der interessanten Unterhaltung übersetzt werden können.

Mit Recht hat Sailer[4]) jene moderne „Methodomanie" verspottet, welche durchaus alle Arbeiten in Kinderspiele umschaffen wolle. Das Leben sei kein Spiel und die Tugend auch keins. Man solle den Knaben an das Gute gewöhnen, so unangenehm es auch immer sein mag — angenehm werde es ihm schon durch den Zauber der Angewöhnung werden. Nur die frühe Angewöhnung an eine unangenehme Beschäftigung bilde den Menschen und arbeite auch dem höheren Leben in die Hand, indem sie das Gemüt vor heftigen Leidenschaften, vor langer Weile und vor tausend Reizen zum Bösen bewahre, es im Wissen des Angenehmen übe und zum Tragen des Unangenehmen stähle.

Alle Methodik des Unterrichts kann im besten Falle doch immer nur das erzeugen, was Wundt die „passive Aufmerksamkeit", das Gefesseltsein des Schülers durch Art und Gegenstand des Unterrichtes, nennt, nicht aber die aktive Aufmerksamkeit, welche einen Willensakt des Schülers selbst darstellt und welche für die wirkliche Aneignung des Lehrstoffes von weit größerer Bedeutung ist, als jene erstere, mehr passive Art der Konzentration.

Die große Kulturkrisis, in der wir stehen, und die sich überall in einem Zusammenbruch alter Ord-

---

[4]) Vgl. Sailers „Erziehung für den Erzieher", Paderborn b. Schöningh. 1905.

nungen offenbart, ohne daß etwas positiv Neues an die Stelle träte, zeigt sich, auf dem Gebiete der Arbeits-Pädagogik auch darin, daß die „Halsband-methoden", wie Carlyle sie nannte, die Methoden des harten Zwanges, verschwinden, ohne daß andere Antriebe von genügender Stärke und Ausdauer herangezogen werden. Gleichzeitig ist der Geist der Genußsucht und der neurasthenischen Unruhe in der jungen Generation im Wachsen begriffen. Es ist dringend nötig, demgegenüber wieder die „zentrale Innervation", die Willensenergie, die geistige und moralische Leitung alles Tuns in Uebung zu setzen. Dadurch würde auch heilpädagogisch dem Auswachsen mancher neurasthenischen Anlage entgegengearbeitet. Manche schwere Neurasthenien des späteren Lebens, die sich in sogenannter Platz-Angst, nervösen Lähmungen ꝛc. äußern, sind nur vergrößerte Formen jener mangelnden Unterordnung des Körpers und des Nervensystems unter den Willen, die sich im Schulleben in fortgesetzter Nachlässigkeit, Flüchtigkeit und Zerfahrenheit der Arbeitsleistung zeigt. Und starke Uebung in der geistigen Bezwingung nervöser Unstätigkeit im Arbeiten kann sehr wohl eine starke vorbeugende und heilende Wirkung auf dem Gebiete der Nerven-Pathologie haben.

Der Verfasser hat in seinen Jugendkursen zur Besprechung ethischer Fragen gelegentlich eine Enquete veranstaltet über die Frage: „Was ist euer größter Fehler?" Die Kinder sollten dabei nicht den Fehler angeben, den andere ihnen vorgeworfen, sondern denjenigen, den sie selbst als ihre größte Schwäche erkannt hätten. Die Angaben wurden anonym erbeten. Es war nun sehr interessant, daß weitaus die meisten Kinder die „Flüchtigkeit" als

ihren Hauptfehler angegeben hatten.[5]) Es ist dies eben charakteristisch für unser Zeitalter. Diese Flüchtigkeit ist nur zu oft eine neurasthenische Anlage, die verstärkt wird durch zu viel Spielsachen und Anregungen von außen, mit denen man das moderne Kind bedrängt. Auch ohne besondere krankhafte Anlage liegt

[5]) Eine dreizehnjährige Schülerin schrieb das charakteristische Bekenntnis: „Mein größter Fehler besteht darin, daß ich sehr wenig Ausdauer habe in meinen Arbeiten sowie in der Schule. Ich könnte nämlich schon sehr gut Klavier spielen, denn ich nehme bereits zwei Jahre Stunden. Ich hörte aber von Zeit zu Zeit wieder auf und vergaß nachher wieder, was ich früher gelernt hatte. So auch zu Hause. Ich bekam von meinen Eltern einen Laubsägekasten. Am Anfang hatte ich große Freude daran und fing allerlei Arbeiten an, aber ich führte sie nicht zu Ende, denn es wurde mir langweilig. Es geht jetzt aber ein wenig besser."

Ich würde zur Illustration den Kindern einmal solch eine angefangene Laubsägearbeit vor Augen halten und sie dann selber finden lassen, was man alles lernen kann für sein ganzes Leben, wenn man die Arbeit geduldig, energisch und sorgfältig zu Ende führt, und wie ansteckend andererseits das halbe und schlaffe Arbeiten auf den ganzen Charakter wirken muß: So daß man die unvollendete Laubsägearbeit auf dem Gesicht des Menschen liest, in allen seinen Gewohnheiten: Wie er auch über äußere Lebenshemmungen nie hinweg kommen wird, weil er die innern Hemmungen seines Wollens nicht überwunden hat 2c.

Was die Willenspädagogik in Fällen besonderer Unlust und Trägheit betrifft, so ist zu beachten, daß jede Regeneration an die entwickelten Interessen und Neigungen anknüpfen muß, daß man sich also in solchem Falle zu fragen hat, ob der betreffende Zögling auf irgend einem Gebiete eine ausgesprochene Neigung oder eine besondere Gabe zeigt; dann muß man ihn dazu anregen, zunächst auf diesem Gebiete etwas Ganzes zu leisten, schwierige Aufgaben zu lösen; dann erst kann man die so gesteigerte Willenskraft und das geweckte Selbstvertrauen den anderen Gebieten zuführen.

Dieser Grundsatz ist übrigens eine bekannte Wahrheit bei allen Tierbändigern. Der Tierbändiger knüpft seine ganze Dressur an den besonderen Spieltrieb des Tieres und baut auf diesem alles Weitere auf. So z. B. beobachtet er, daß Seelöwen im Freien ein Balancierspiel mit gefangenen Fischen treiben: daran knüpft er die komplizierteste Balancierdressur und diese gibt wieder das Fundament zu Weiterem. Sehr lehrreich für Pädagogen!!

die Flüchtigkeit in jener Unruhe und Veränderungssucht der menschlichen Natur, von der schon die biblischen Psalmen reden — sie wird aber heute durch die ganze Atmosphäre unserer Kultur verhängnisvoll gesteigert. Es ist kein Zufall, daß die mittelalterliche Erziehung, welche der angeborenen Schwäche des Menschen so energisch zu Leibe rückte, die „Stäte" als eines der wichtigsten Bildungsziele, als den eigentlichen Sieg des Geistes über die launenhafte Natur betrachtete. Die „Stäte" repräsentiert die Ueberwindung des sinnlichen Menschen mit seinem Verlangen nach Wechsel, seiner Trägheit und Halbheit und sie ist daher voll heilsamer Rückwirkungen auf den ganzen Charakter des Menschen. Und gerade diese Willenserziehung zur Stetigkeit kann durch die rechte Arbeitserziehung in hohem Maße gefördert werden — wenn die richtigen Inspirationen gegeben werden. Der Lehrer muß sich eben bemühen, der Jugend so früh wie möglich die Güter des Charakters vor Augen zu führen, die hier auf dem Spiele stehen und dadurch die unscheinbarste und reizloseste Arbeit als Seelenübung und Seelenbefestigung erweisen. Der Verfasser will an dieser Stelle nicht die Vorschläge wiederholen, die er in seiner „Jugendlehre" bezüglich dieses Punktes gemacht hat — er betont nur noch einmal aus mannigfacher Beobachtung heraus, daß eine konsequente Gewöhnung an „Stäte" in aller Arbeit, bezogen auf alles, was charaktervoll ist im ganzen Menschen, auf alles Ehrgefühl des Geistes gegenüber sinnlicher Schwäche und Halbheit, niemals ohne tiefe Wirkung auf den ganzen Menschen bleibt und unter allen Möglichkeiten erzieherischer Beeinflussung wohl die sicherste und hoffnungsvollste ist. Im Sinne des schönen Wortes: „Wer einmal

mit prüfenden Lippen gekostet hat, was Treue ist, der kann nie wieder von ihr lassen."

Die pädagogische Bedeutung des Kleinsten. Ein bekanntes Dichterwort behauptet, Charakter bilde sich im Strom der Welt. Aber ist der Charakter nicht meist längst entschieden, wenn der Mensch in den Strom der Welt kommt? Wer in das Welttreiben tritt ohne entschiedenen und gefestigten Charakter, der wird ihn auch dort nicht gewinnen, sondern nur noch das verlieren, was er hat. Charakter wird gebildet durch die Erziehung zur Treue und Selbstüberwindung in den kleinsten und einfachsten Dingen des Lebens — also vor allem auch durch die Erziehung zur „Stäte" und zur Gewissenhaftigkeit. Im elementaren Schreib- und Zeichenunterricht, sowie im Handfertigkeitsunterricht liegen besonders gute Gelegenheiten zu solcher Charakterbildung bereit — und ebenso kann die Laxheit der Führung und Anleitung auf diesem Gebiete den ganzen Charakter in verderblicher Weise untergraben.[6]) Es ist hier der Ort, sich mit einem sehr temperamentvollen Angriff auseinanderzusetzen, den

---

[6]) Der Verfasser hatte einmal Gelegenheit, vor den Schülern eines schweizerischen Gymnasiums über das Thema: „Gymnastik des Willens" zu sprechen. Ein starker Eindruck aus dieser Versammlung war ihm das außerordentliche und dankbare Erstaunen und Interesse, mit welchem das Auditorium den Vorschlag entgegennahm, reizlose Schularbeiten einmal als „Mittel zur Willensgymnastik" zu verwerten.

Im Anschluß an die bekannten Versuche, aus der Handschrift den Charakter zu erklären, würde ich Kinder auch darauf aufmerksam machen, daß man nicht nur durch den Charakter die Handschrift beeinflußt, sondern auch von der Handschrift aus auf den Charakter wirken kann — im guten und im schlechten Sinne. Die Aufgaben und Mittel der Selbsterziehung lassen sich gerade an solchen Beispielen sehr anschaulich erläutern.

der höchst verdiente und begabte Pädagoge Scharrelmann gegen den Satz gerichtet hat: „Wer im Geringsten treu ist, der ist auch im Großen treu." Wir zitieren aus diesem Angriff („Wege zur Kraft") folgende Sätze:

Glaub das nicht! Glaub es um Gottes willen nicht!! — Es ist gelogen, schändlich gelogen von Anfang bis zu Ende! Wer mit Fleiß im Kleinen getreu ist, kann gar nicht auch noch im Großen getreu sein, das wäre gegen alle Mathematik und Naturwissenschaft! Wer im Kleinen getreu ist, ist es nur im Kleinen. Dem wird mit tödlicher Sicherheit das Kleine groß und das Große klein erscheinen. Der verliert immer mehr das rechte Augenmaß für alle Größenverhältnisse überhaupt.

Jener Satz ist der verlogenste geworden, den es in der ganzen, weiten Welt gibt; er wird von allen Kleinigkeitskrämern tagtäglich mißbraucht, um die Enge ihres Horizonts zu rechtfertigen. Und was wird alles mit diesem Wort zugedeckt und geheiligt und belobt und verordnet und betrogen und zusammengelogen!

Laß ihn nicht Besitz ergreifen von dir, diesen Prunk- und Renommiersatz aller großen Pedanten! Peitsche ihn und hetze ihn, sowie er sich deiner Herztür nähern will. Werde schlurig in allen Kleinigkeiten. Gehe nicht sparsam um mit deinen Pfennigen, achte nicht auf das kleinste Fetzchen Papier, korrigiere nicht gewissenhaft auch den geringsten Fehler. Sorge du um das Große, dann kommt das Kleine von selber nach. Du ahnst es gar nicht, was solche goldene Schlurigkeit wert ist!

Nun — wer jemals Einblick in gewisse seelenlähmende Wirkungen der Schulpedanterie gehabt hat, der wird die obige Auslassung gewiß begreifen können. Sie geht aber doch so gefährlich über das Ziel hinaus, daß man sie nicht unwidersprochen lassen darf. Richtig ist darin der Protest gegen die Pedanterie. Was aber ist Pedanterie und wie unterscheidet sie sich von echter und fruchtbarer Gewissenhaftigkeit? General Mercier nannte die Aufregung wegen des ungerecht verurteilten Juden Dreyfus eine „Pedanterie" und eine Kleinigkeitskrämerei, die nicht in eine großzügige Staatsräson gehöre. Von einem sehr „großzügigen"

Standpunkt ist überhaupt das ganze Gewissen eine Pedanterie. Suchen wir also einen Gesichtspunkt, um Kleinigkeitskrämerei von gesunder Treue zu trennen: Man darf doch wohl nur denjenigen als Pedanten bezeichnen, der das Kleine um des Kleinen willen und nicht im Geiste des Großen und um des Großen willen tut — wer aber das Leben wahrhaft von großen Gesichtspunkten und Zielen aus betrachtet, der kann gar nicht anders, als bis ins Kleinste getreu sein, denn die Konsequenz im Kleinen ist gerade ein Ausfluß des großen Stiles im Leben. Im Grunde gibt es ja überhaupt gar nichts Kleines — „alles Vergängliche ist nur ein Gleichnis" und trägt die ganze Welt in sich.

Gewiß soll also die Pädagogik den Dienst der Kleinigkeiten im Schulleben verklären und erklären durch Beziehung auf die höchsten Güter der Seele — denn nur in solchem Sinne darf man die Arbeit einen Gottesdienst nennen — niemals aber möge man die ganz unschätzbare und unentbehrliche Kraft verkennen, welche der Bildung des Charakters aus der strengen Zucht in den einfachsten Elementen alles menschlichen Tuns erwächst. [7]) Dies begreifen auch

[7]) Der ausgezeichnete kanadische Pädagoge J. Hughes sagt über diesen Punkt („Mistakes in Teaching") u. a. Folgendes: „Nichts was den Charakter beeinflußt, ist eine Kleinigkeit — die Pflicht mag klein sein, die Gewohnheit ist unendlich wichtig. Die Wahrhaftigkeit verlangt Genauigkeit „in the most minute detail" — wer zur Nonchalance im Kleinen erzieht, der gefährdet den Charakter im Fundament. Die Art, wie wir Kleinigkeiten vollbringen, fixiert unsere ganze Methode der Pflichterfüllung."

J. R. Blakiston, Schulinspektor in England, sagt im gleichen Sinne: „Selbst der unbegabteste Lehrer wird Mut fassen, wenn er sich klar macht, daß der Erfolg bei der Schulführung hauptsächlich auf der wachsamen und unerbittlichen Aufmerksamkeit auf die kleinsten Kleinigkeiten beruht."

Kinder sofort, sie selbst sind „das Große, das aus dem Kleinen" herauswächst, sie haben ein helles Verständnis für die „Geschichte der Verbummlung", das Wachstum der Gewohnheiten, die Evolution des Bösen wie des Guten aus den unscheinbarsten Anfängen. Man muß nur alle diese Einsichten ins volle Licht des Bewußtseins heben und von da aus das ganze Problem der Schularbeit zu einem Problem der persönlichsten Charakterentscheidung machen.

Gerade bei den gewaltigen gotischen Domen, die so beherrscht sind von einem großen Gedanken und so befreit von allem Nebensächlichen, sehen wir die allergrößte Zartheit und Akkuratesse in der Ausführung der kleinsten Blattornamente: Ein wahrhaft großes Streben drängt unaufhaltsam zu solcher Ganzheit und Vollständigkeit und verlangt darnach, dem Stoffe das Gesetz des Geistes siegreich bis ins Letzte aufzuprägen. Nur muß natürlich die Treue im Kleinen von großen Horizonten aus inspiriert werden. Der Dienst des Kleinen muß zugleich ein Dienst des Großen sein — niemals aber dürfen wir lehren, daß um des Großen willen das Kleine sich selbst überlassen bleiben solle: Das Große muß sich vielmehr gerade darin erproben, daß es das Gewöhnliche in einem außergewöhnlichen Geiste zu vollbringen hilft. Derselbe Christus, der die Maria über die

---

Wilhelm Meister sucht nach den Enttäuschungen eines weltumspannenden Idealismus eine schlichte Arbeit im kleinsten Kreise und sagt: „In dem Kleinen, was ich recht tue, sehe ich ein Bild von allem Großen, was in der Welt recht getan wird." Wer in diesem Sinne in allem Kleinen ein Bild des Großen sieht, der wird nie ein Kleinigkeitskrämer werden. Und nicht das Kleine zu verachten, sondern das Große in das Kleine hineinzutragen, ist die Aufgabe des wahren Pädagogen.

Martha gestellt und uns gemahnt hat, niemals die Hauptsache über der Nebensache zu vergessen — er hat doch gerade das Wort von der Treue im Kleinsten gesprochen, die das Fundament der Treue im Großen sei, und er hat damit gesagt, daß Größe des Gesichtspunktes und konsequente Gewissenhaftigkeit nicht nur vereinbar, sondern untrennbar voneinander sind: Darum wäre Scharrelmann etwa zu antworten: Korrigiere gewissenhaft auch den geringsten Fehler — aber wisse, daß es der geringste Fehler ist, und daß du ihn nur um der Ganzheit und Konsequenz deines Tuns willen beachtest; gehe sparsam um mit deinen Pfennigen, aber nicht aus Engherzigkeit, sondern aus großer Verantwortlichkeit und damit du einst geben kannst, wenn andere dich bitten. Schärfe dein Auge für die kleinste Unordnung, weil du nur dann hellsichtig bleibst für die Unordnung im Großen; sei wachsam für die kleinste Unwahrheit, damit dein Wahrheitssinn empfindlich bleibe. Sei ehrlich bis in die intimste Einzelheit, damit der starke Wille zur Ehrlichkeit dadurch lebendig erhalten, dein Bekenntnis zur Ehrlichkeit dadurch täglich erneuert wird. Das moralische Wachstum des Menschen beginnt überhaupt nicht mit Heldentaten im Großen, sondern mit Siegen im Allerkleinsten. Wer hier nicht beginnt, der beginnt überhaupt nicht, hat nicht den festen Willen zum Anfang. Jede noch so kleinste Gewohnheit in der Treue ist wie ein Kloster im Urwald, von dem zivilisierende Wirkungen nach allen Seiten gehen: Kleinigkeiten sind Pioniere in der Wildnis. Wer die Kleinigkeiten von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet, wer sich auf ihre geistige, symbolisch-pädagogische Bedeutung richtet, der wird auch nie in Versuchung kommen, ein Pe-

dant zu werden und das Große über dem Kleinen zu vernachlässigen — denn er betreibt das Kleine ja nur aus dem großen Willen der Ganzheit und Konsequenz.

Erziehung zur Selbstdisziplin. Die vorhergehenden Betrachtungen über die geistige Belebung der Arbeitsdisziplin führen uns wieder auf den Hauptgesichtspunkt zurück, den wir für eine menschenwürdige und menschenbildende Disziplin aufgestellt haben: Verknüpfe allen Dienst und alle Pflicht mit der tiefsten Freiwilligkeit im Menschen — suche den Teil seines Wesens auf und belebe ihn, der freiwillig und aus Liebe Schweres und Unerfreuliches heroisch und freudig auf sich nimmt. Und wenn du das Individuum belasten und einschränken mußt, verbinde dich desto fester mit dem geistigen Wesen, das frei werden will durch Mühe und Ueberwindung. Dann wird der Mensch nie das Gefühl der Knechtung haben: Freiheit und Disziplin haben sich in einer höheren Sphäre versöhnt.

Nur auf solcher Erziehung kann echte Volksfreiheit gedeihen.

Im folgenden noch einige Anwendungen für verschiedene Probleme der Schuldisziplin: Wie man das Reglement mit dem geistigen Leben verknüpfen und mit der Freiwilligkeit versöhnen kann, statt auf den dumpfen Gehorsam zu bauen.

Goethe hat einmal hervorgehoben, man solle dem Kinde nicht nur die äußeren Zeichen der Höflichkeit überliefern, sondern stets auch den symbolischen Sinn, die Beziehung auf geistige Werte erklären. Dieser Rat hat seine Geltung für alle Formen und Rücksichten, in die man das Kind hineingewöhnen will. Wieviel Gelegenheit zu solcher geistigen Erklärung und Verklärung gibt z. B. die Aufgabe der Pünktlich-

keit! Ich habe die Kinder im Anschluß an Schillers „Bürgschaft" stets darauf aufmerksam gemacht, wieviel Energie und Zähigkeit des Willens sich in absoluter zuverlässiger Pünktlichkeit kund gebe, wie ein Mensch immer pünktlich sein könne, wenn er nur aufrichtig wolle, und wie sich in der Pünktlichkeit ein Triumph des Menschen über die äußeren Umstände und Zufälle zeige, durch die sich so viele Schwächlinge im Leben dirigieren ließen. Welcher Knabe und welches Mädchen will sich nicht gern „durchsetzen" im Leben? Man verbinde dies Sichdurchsetzen-Wollen, dies unbeirrte Vorwärtsstürmen mit dem höheren Selbst, dann wird man am besten über die niedere Selbstsucht Herr werden. Pünktlichkeit als eine höhere Form des Sichdurchsetzens, als höchste Energie des moralischen Vorsatzes — das appelliert gerade an die Jugend. Ich ließ die Kinder auch alle Ausreden nennen, mit denen man sich für Zuspätkommen entschuldigt, und ließ sie dann selber alle diese Aussagen widerlegen, d. h. nachweisen und herausfinden, daß, wo ein Wille zur Pünklichkeit ist, ein wachsamer, vorschauender, auch stets ein Weg sei — und wie dies „sich durch nichts aufhalten lassen" ein Symbol für alle Charakterfestigkeit sei. Ich habe selten eine so lebendige Anteilnahme der Kinder bemerkt, wie gerade bei dieser Besprechung. In der Erörterung der Frage, wie man auf diesem Gebiete über widrige Umstände Herr werden und Hemmnisse beseitigen könne, ohne Andere zu verletzen, kommen ja im Grunde alle Fragen des Menschenlebens zu Worte oder klingen mit. [8])

[8]) Ein Kind fingierte den Fall, daß die Mutter krank sei und noch eine Besorgung aus der Apotheke verlange. Die Gültigkeit dieser Ausrede wurde in folgender Weise durch die Andern wider-

Gewöhnlich betrachten die Kinder den Zwang zur Pünktlichkeit als den eigentlichen Stempel der Sklaverei, des Kommandiertwerdens — nach obiger Methode kann man die Pünktlichkeit mit dem Verlangen nach Emanzipation, nach Selbständigkeit, nach Wachstum der Willenskraft in Beziehung bringen. Der junge Mensch, der vorher in der Pünktlichkeit nur die Knechtschaft des Gesetzes sah, wird sie dann mit Freuden als „geistige Arbeit" vollbringen und zu einem Ziel seiner Selbsterziehung machen.

Ich kann gar nicht genug betonen, daß man an der Hand solcher einfachen kleinen, anschaulichen Aufgaben die größten und entscheidendsten Anregungen für die Bildung dessen, was eigentlich Charakter ist, geben kann: Denn aus der treuen Selbsterziehung im Kleinen entstehen alle großen und festen Richtungen des persönlichen Wesens. Da ein „Charakter" gerade darin besteht, daß der Mensch von innen bestimmt wird, nach klaren, dauernden Ueberzeugungen, und nicht von äußeren Eindrücken und Zufällen, so ist gerade das „Sich-Durchsetzen" in der Sache der Pünktlichkeit eine ausgezeichnete Basis solcher inneren Befestigung. Natürlich sollen damit solche äußeren Gewöhnungen nicht als Krone persönlicher Kultur hingestellt werden, sondern nur als

legt: „Wenn uns wirklich darum zu tun ist, zu rechter Zeit zu kommen, so fragen wir schon eine halbe Stunde vorher: Brauchst du auch noch etwas aus der Apotheke? Ich möchte es gern gleich besorgen, damit ich nicht zu spät komme."

Man rege die Kinder an, auch in ihren eigenen Verabredungen sich in einer solchen umsichtig vorbereiteten Pünktlichkeit zu üben.

Solche Besprechungen sind schon deshalb so außerordentlich wichtig, weil sie die Findigkeit und überhaupt das vernünftige Denken der Kinder einmal auf konkrete Lebensfragen lenken, von denen die heutige Schule ja leider vielfach so weit abführt.

hochwichtige Mittel dazu nach dem Satze: „Alles Vergängliche ist nur ein Gleichnis". Pünktlichkeit ist eines der fruchtbarsten „Gleichnisse".

Wie soll man störende Lachlust bekämpfen? Auch nicht mit bloßem pedantischem Verbieten, sondern indem man die Kinder für die Herrschaft über das Lachen interessiert. Auf die Frage: Wozu ist es gut, wenn man gelernt hat, sich das Lachen zu verbeißen, erhielt ich verschiedene interessante Antworten, so z. B.: „Wenn man Besuch vom Lande bekommt." „Wenn Ausländer Fehler in unserer Sprache machen" usw. Man zeigt den Kindern, wie richtig es ist, daß der Mensch nicht anfällig sei gegen jeden äußeren Reiz, und wie die Festigkeit, die auf einem Gebiete errungen ist, sich auch auf allen anderen Gebieten in einer größeren Widerstandsfähigkeit zeige. Ich habe auch, unter größter Teilnahme der Kinder, Uebungen in der Beherrschung des Lachens veranstaltet, indem ich eine komische Geschichte erzählte und die Kinder aufforderte, bei der Pointe mit unbeweglichen Gesichtern dazusitzen. Es war rührend zu sehen, mit welcher eisernen Anstrengung dies versucht und mit welchem Erfolge es durchgeführt wurde. Hat man sich einmal in dieser Weise an das „Heroische" im Kinde gewandt, hat man seine innerste Persönlichkeit für die Anforderungen der Disziplin interessiert,[9]) so ist die elementare Aufsässigkeit der

[9]) Auch die Forderung der Sauberkeit in Büchern und Heften, Kleidern und Fingern wird aus der Sphäre lästiger Pedanterie und „Verfolgungssucht" in das Reich geistiger Werte erhoben, wenn man auf ihre inwendige Bedeutung aufmerksam macht. Die Erziehung zur „Unduldsamkeit" in dieser Beziehung ist von großer Bedeutung auch als Gegenwirkung gegen unsaubere Praxis und Rede auf sexuellem Gebiete. (Vgl. Björnsons Erziehungsroman: „Das Haus Kurt".) Es ist sehr wichtig, die Kinder in diesem Sinne

Kinder gegen das Reglement, ihr Mißmut über die Beschränkung ihres Auslebens absolut gebrochen und der Lehrer hat es leicht, die strengste Disziplin durchzuführen. Schon deshalb, weil die Kinder sich stets außerordentlich geehrt fühlen, wenn man sich die Mühe nimmt, in dieser Weise mit ihnen zu sprechen und eine Freude an der Selbstüberwindung bei ihnen als selbstverständlich vorauszusetzen. Ein schweizerischer Lehrer sagte mir, daß er gar nicht mehr zu prügeln brauche, seit er seine Disziplin auf solche Weise fundamentiere.

Die oben am Beispiel des Lachens illustrierte Methode kann auch auf alle andern Fälle angewandt werden: Wie lebendig läßt sich die Uebung des Schweigens,[10]) des Stillesitzens während des Unter-

auch zur Säuberung des Schulraumes von Papierschnitzeln rc. anzuhalten, eventuell einen „Reinigungsverein" zu gründen und diesen mit Handwerkszeug auszustatten. Man frage, warum wir gegen unsaubere Menschen (selbstverständlich ist hier nicht der ehrenvolle Schmutz der körperlichen Arbeit gemeint) von vornherein ein Mißtrauen haben: Worauf beruht das, welche Folgen für uns selbst hat die Unsauberkeit und welche Hilfen gibt die Reinlichkeit? rc.

[10]) Man beginnt die Kinder z. B. für die Uebung im Schweigen zu interessieren, indem man sie auffordert, aus ihrer eigenen Lebensbeobachtung irgend einen Fall zu berichten, in welchem ein vorschnelles Wort Unheil oder Unannehmlichkeiten mit sich gebracht hat. Man frage ferner: Wie kommt es, daß ich angesichts eines **unkontrollierten Mundwerkes stets das Gefühl habe: Das muß ein schlechter Kamerad sein? Wird ein solcher Mensch anvertraute Geheimnisse bei sich behalten können? Solche Feststellungen erregen stets das besondere Interesse der Kinder, sie vergegenwärtigen sich den Wert der Kunst des Schweigens und begreifen leicht, daß diese Kunst geübt werden muß. Man zeige, daß die Selbsterziehung zur „Vertrauenswürdigkeit" mit der Uebung im Schweigen beginnt. Man rege sie an, auch außerhalb der Schule gelegentlich eine Mitteilung, die auf der Zunge brennt, ruhig hinunter zu schlucken. Und man bringe ihnen nahe, daß es für die Erziehung zur Mannhaftigkeit wenig Fruchtbareres gibt, als eine energische Kriegführung gegen den Schwatztrieb — und daß es keine Festigkeit gibt, welche auch**

richts begründen und vergeistigen! Pestalozzi legte auf das Stillsitzen besonderen Wert — nicht aus Pedanterie, sondern aus tiefem pädagogischen Verständnis für die bildende Bedeutung solcher Kleinigkeiten, die nach seinem Ausdruck „Fundamente zu großen Zwecken" abgeben. In diesem Sinne spreche man über „Herrschaft über die Glieder" und überhaupt über „Selbstregierung" und zeige, wie jeder Fortschritt auf einem Gebiete eine Stärkung des Willens auch für andere Aufgaben mit sich bringt. Ohne solche Inspirationen und solche innere Mitarbeit des Kindes an seiner äußerlichen Beherrschung wird diese zu einer nutzlosen Qual. Man kann den inneren Menschen auch dadurch für die Aufgaben der äußeren Haltung interessieren, daß man sie, im Sinne des oben zitierten Goetheschen Wortes, in die symbolische und pädagogische Bedeutung äußerer Sitten und Gebärden einführt. Ambrosius sagt: „Die Haltung des Körpers ist die Sprache der Seele, nach der man sich sein Urteil bildet, ob der Mensch leichtsinnig und dumm oder aber ernst und charakterfest sei."

Es kommt also darauf an, die Forderungen des Gehorsams, der Repression, des Dienstes, in die Sprache der Freiheit und der Kraft zu übersetzen. Der

---

der tieferen Weiblichkeit unentbehrlicher wäre und schöner anstehe, als die unlösbare Verknüpfung der Sprechwerkzeuge mit dem Reiche der Besonnenheit und der Liebe.

„Die Kunst, zur rechten Zeit zu reden und zur rechten Zeit zu schweigen" ist auch ein Thema, die Jugend für die Herrschaft über die Zunge zu interessieren.

Mit älteren Schülern spreche man z. B. über den tieferen Sinn der Forderung des langjährigen Schweigens, das die Pythagoreer ihren Adepten auferlegten.

Kurz, man suche auf alle Weise die Repression mit höheren Zielen der Innenkultur zu verknüpfen und das Kleine mit dem Ganzen des Lebens in Beziehung zu setzen.

Lehrer muß dem Kinde sozusagen ein Führer und Dolmetscher in der richtigen Deutung seines eigenen tieferen Freiheitsdranges sein, er muß der Lehrer der wahren Freiheit, nicht der Gendarm des Zwanges sein, er muß das starke Verlangen der Persönlichkeit nach ungehemmtem Leben von den Mißverständnissen seiner selbst lösen, es über sein eigentliches Wesen und seine höchsten Erfüllungen aufklären — damit es nicht in unklarer Verwirrung sich in trotziger Ichsucht verschanze, oder im Ausleben des sinnlichen Menschen seine Befriedigung suche. Wenn der Lehrer dies nicht versteht, wenn er sich nicht mit dem Freiheitsstreben des Kindes zu verbünden und dieses zu vergeistigen weiß, dann wird sich dieses Freiheitsstreben mit den niederen Trieben verbünden und gegen den Lehrer und seine Disziplin kämpfen — dann ist alles verloren.[11])

Unsere Vorschläge also richten sich auf etwas, was in der Mitte liegt zwischen jener Art von Amerikanismus, der die individuelle Freiheit zum Götzen macht und der Art von deutscher Schuldisziplin, welche nur die Zucht von außen kennt und im Polizistischen stecken

[11]) John Wesley sagte: „Brich den Willen deines Kindes, damit es nicht verloren geht — brich seinen Willen, damit die Seele leben kann.“ Hier liegt der richtige Gedanke zugrunde — der weit mehr den Kern der Sache trifft als Ellen Keys Freiheitslehre — daß der individuelle Wille mit all seinen Belastungen, Launen und Leidenschaften absolut unterworfen und gebrochen sein muß, wenn die geistige Persönlichkeit zum Leben erwachen soll. Der Fehler liegt nur darin, daß man diesen Willen zu einseitig nur von außen brechen will. Eine solche Vergewaltigung entmutigt und vernichtet auch die geistige Persönlichkeit des Menschen, die dabei ignoriert und ausgeschaltet wird. Nein — das Kind selber soll seinen niederen Willen brechen; die anima christiana, die leben will, soll sich selber Raum schaffen und durch Betätigung stark werden. Dazu soll der wahre Erzieher helfen. (Ganz kleine Kinder müssen natürlich auch von außen eingeschränkt werden

geblieben ist. Wir wollen Freiheit und Zucht versöhnt sehen durch die Hinwirkung auf eine freiwillige Zucht. Und so wie die einzig richtige Sozialpolitik in der Erziehung zur Selbsthilfe besteht, so besteht auch unseres Erachtens die einzig richtige Schuldisziplin in der Erziehung zur Selbstzucht. Eine nur von außen wirkende Disziplin kann gar nicht zu wahrer Ordnung führen und kann gar nicht den Charakter befruchten: es ist immer eine heimliche Revolte da, es sind die wichtigsten und stärksten Kräfte der Seele nicht erfaßt und nicht gewonnen für die Sache der Disziplin. Es ist eine pädagogische Stümperei, welche obendrein die Nerven des Lehrers geradezu zerstört, während die andere Methode eine Atmosphäre in der Klasse schafft, in der selbst kranke Nerven wieder gesund werden können.[12]) Und obendrein kann eine solche vergeistigte Disziplin auch viel größere Beweglichkeit[13]) gewähren, sie kann auf eine starr-mili-

[12]) Ein bayrischer Lehrer berichtete mir, er habe früher sein Schulgebäude als seine Nervenzerstörungsanstalt betrachtet — seit er jedoch in obigem Sinne in tieferen seelischen Kontakt mit den Kindern gekommen sei und mehr durch geistige als durch körperliche Heilbehandlung regiere, sei die Schule seine Nervenheilanstalt geworden.

Man darf in der Tat sagen, daß die Reform der Schuldisziplin für den Lehrer auch eine nervenhygienische Frage ersten Ranges ist.

[13]) Wir möchten diesen Hinweis noch besonders unterstreichen, um dadurch auch dem Mißverständnis vorzubeugen, als solle unsere scharfe Ablehnung des Kultus der „Individualität" den Sinn haben, daß nunmehr um der geistigen Persönlichkeit willen dem natürlichen Menschen jeder Spielraum versagt werden soll. Das Gegenteil ist der Fall. Gerade im Reiche einer festen Ordnung in allen wesentlichen Dingen kann um so mehr Freiheit im Nebensächlichen gewährt werden. Gerade wenn die geistige Persönlichkeit durch die Schule des Gehorsams und der Selbstüberwindung geweckt und befestigt ist, kann man ein Vertrauen und eine Bewegungsfreiheit schenken, die durch eine unerzogene Individualität sofort mißbraucht

tärische Form verzichten, weil die Schüler den Geist der Disziplin begriffen haben und aus diesem heraus handeln lernen.

Die unmittelbare Verknüpfung der Schuldisziplin mit tieferen ethischen Einwirkungen hat übrigens noch eine andere sehr wichtige Bedeutung, auf welche ein erfahrener amerikanischer Pädagoge[14]) aufmerksam macht. Er findet eine große Gefahr des Sonntagsschulwesens darin, daß hier edle Gesinnungen und gute Gedanken in Bezug auf entfernte und allgemeine Pflichten gepflegt werden. Wenn wir uns, so meint er, durch solche isolierten Anregungen daran gewöhnen, die moralische Kontemplation von der moralischen Exekutive zu trennen, so lernen wir geradezu die Vernachlässigung unserer Pflichten statt ihre gewissenhaftere Erfüllung. Gottes Ordnung für unser moralisches Wachstum sei: Gefühl, Gedanke, Entscheidung, Tat. „Der Knabe, der die ersten drei Schritte tut, ohne den vierten, verliert seine moralische Exekutivkraft." Pestalozzi hat übrigens den ganz gleichen Gedanken ausgesprochen. (Aufenthalt in Stans). Den hier angedeuteten Gefahren gegenüber

---

würde. So wie in der Grundlehre des Christentums die Natur durch ihre strenge Unterwerfung unter den Geist nicht ausgerottet, sondern vor Selbstzerstörung bewahrt und wahrhaft gesund gemacht, und das Fleisch nicht ertötet, sondern auferweckt wird — so soll auch die Schule des Gehorsams die Individualität nicht töten, sondern gerade zu gesunder Betätigung ihrer Kräfte erziehen und sie nur vor Zersplitterung und Entartung bewahren.

Darum ist es gut, daß Gehorsam und Selbstüberwindung nicht etwa das ganze Leben in alle Einzelheiten mit Verbot durchdringen, sondern nur ihre festen Uebungen in ganz bestimmten Dingen haben und gerade auf Grund solcher Sicherheit im übrigen große Freiheit gewähren. Wo die größte Erziehung ist, da allein kann und soll auch die größte Freiheit sein.

[14]) J. L. Hughes: „Mistakes in Teaching", New-York 1900.

hat gerade die Schule die unschätzbare Gelegenheit, ihre ethische Anregung sofort mit der Exekutive verbinden zu können: Sie kann die Forderungen der Schuldisziplin im weitesten Sinne als Uebungsfeld benutzen und dadurch den Kontakt zwischen Theorie und Praxis herstellen. Der Religionslehrer in der Schule sollte darum auch seinerseits nie versäumen, die Gelegenheiten des Schullebens zur Betätigung höherer Ueberzeugungen (Wahrhaftigkeit, Festigkeit, Selbstüberwindung) zur Sprache zu bringen: Er wird dadurch auch seinem eigenen Lehrstoff ein neues und lebendiges Interesse zuführen.

Man wolle übrigens alle die im Vorhergehenden gegebenen Anregungen nicht dahin mißverstehen, als solle nun sozusagen jeder einzelne Akt des Gehorsams durch solche Auslegungen vorbereitet werden. Ich bin ganz gegen „Begründung" des Gehorsams im einzelnen Falle. Es handelt sich vielmehr um ganz allgemeine Inspirationen, durch welche der innere Mensch für die Disziplin interessiert und gewonnen wird. Dies ist eine ganz andere Praxis, als die rationalistische Rechtfertigung eines bestimmten Befehls, durch die man sich an den Intellekt des Kindes wendet. Gerade diese Praxis ist eine pädagogisch ganz falsche. Es ist gar nicht nötig, daß das Kind mit dem Verstande alles begreift, was es tun soll. Das zerstört geradezu den Charakter. Denn die tiefsten Antriebe des Charakters können überhaupt nicht verstandesmäßig analysiert werden, ja sie sind diesem sogar ein „Aergernis". Die von mir betonte persönliche Zustimmung zum Gehorsam soll gerade aus ganz anderen Quellen geholt werden als aus dem Intellekte: Aus dem großen Lebenstriebe der Seele, die zur geistigen Freiheit

emporwachsen will und darum die geborene Verbündete alles dessen ist, was den natürlichen Menschen zur Unterwerfung und zur Bescheidenheit zwingt.[15])

Die in diesem Kapitel begründete und illustrierte „Vergeistigung" des Gehorsams kann nun selbstverständlich durch bloße gelegentliche und isolierte Besprechungen nur unvollständig geleistet werden. Sie ruft vielmehr, wie wir schon in dem Kapitel „Vorbeugung" andeuteten, nach tieferer Seelsorge, die alles Einzelne in ein Ganzes von moralischen Ueberzeugungen einordnet und dieses Ganze wiederum durch Glaube, Hoffnung und Liebe im religiösen Sinne zu segnen weiß. Auch der Lehrer, der nicht Religionsunterricht erteilt oder dem durch besondere Schulverhältnisse überhaupt die Neutralität auf religiösem Gebiete auferlegt ist, kann hier wichtige Anregungen geben, wenn er die reichen Gelegenheiten des Lehrstoffes und des Schullebens benutzt, um konkrete ethische Aufklärung zu geben — immer möglichst im Anschluß an das Erleben der Kinder. Dies ist um so angebrachter, als immer lauter an die Schule die Aufforderung herantritt, an der Bekämpfung des jugendlichen Verbrechertums mitzuarbeiten.[16]) Ob es angezeigt ist, daß die Schule in diesem Sinne auch die Bestrafung für Delikte übernehmen soll, die außerhalb ihres Rahmens ver-

---

[15]) Wenn der Erzieher aus Ernst und Liebe heraus autoritativ redet und nicht in brutalem oder nervösen Tone, so wird das von einem Kinde nie als Zwang empfunden, auch wenn das Gebot nicht „erklärt" wird. Das Kind fühlt unbewußt, daß der Lehrer dann zum Charakter spricht, der schneller begreift was sich gehört, als der Verstand und die Sinne.

[16]) Vgl. „Strafrecht und Schule", von Prof. Dr. Hafter. Zürich 1905.

übt worden sind, — das kann bestritten werden: Zweifellos aber ist, daß die Schule auf dem Gebiete der ethischen Prophylaxe um so mehr zu leisten verpflichtet ist, je mehr sie das Kind dem Hause entzieht. Und alles, was in solcher bewahrenden Richtung getan wird, kommt ja auch der Schulordnung und Schulleistung selbst zugute.

Ein Irrenarzt von großer Erfahrung, Dr. Schaefer in Hamburg, hat kürzlich ein Buch über moralischen Schwachsinn[17]) veröffentlicht und darin sehr ernste Worte über die moderne Verstandesschule gesprochen, in der gerade moralisch gefährdete Naturen aus Mangel an jeder starken Gewissensanregung und Charakterpflege zu Grunde gehen müssen. Er erwähnt, daß in den skandinavischen Ländern, wo sich die Volksschule rühmt, besonders zu blühen, die Roheitsverbrechen so erschreckend zugenommen hätten, daß man die Prügelstrafe wieder eingeführt habe. Er zitiert Senecas Worte gegen die bloße Wissensschule: „Wird Tugend gelehrt oder nicht? Das ist die Frage. Lehre du mich, wie ich das Vaterland, die Gattin, die Eltern, zu lieben habe, wie ich auch als Schiffbrüchiger noch diesen Tugenden zuzusteuern habe. Wozu untersuchen, ob Penelope wirklich dem Odysseus ganz treu war... zeigt mir lieber, was Sittsamkeit sei und welchen großen Wert sie habe. Du weißt, was eine gerade Linie ist, was nutzt das, wenn du nicht weißt, was im Leben schlicht und gerade ist?... Nur eins bildet den Geist vollkommen aus — das ist die unwandelbare Erkenntnis des Guten und Bösen." Der Verfasser tritt für religiöse, seelenweckende Charakter-

[17]) „Der moralische Schwachsinn", von Dr. Schaefer, Oberarzt; Halle 1906.

bildung ein; er beklagt den Intellektualismus auch im heutigen Religionsunterrichte; er will „moralische Besprechungen, wie sie Socrates gerade mit Schülern in diesem Alter vorgenommen, Appellieren an Humanität, Ehrgefühl, Selbstachtung; die Folgen der Schuld auf allen Gebieten klar legen." Er erwähnt z. B. auch die Notwendigkeit konkreter Besprechung der Meineidsfrage in der Schule und sagt:

„Oft habe ich mich gewundert, wenn ich Schwachsinnige, daneben auch Gesunde, über den Meineid fragte, daß dieselben nicht weiter kamen, wie dahin: Man wird bestraft, man bekommt Zuchthaus, Gott will es nicht; aber die Schuld, die in ihm liegt, daß Unschuldige darum leiden müssen, die Antwort habe ich nie erhalten."

Der Berliner Schulinspektor v. Gizycki hat vor einiger Zeit einmal in den ihm unterstellten Schulen eine interessante Enquete über die Ansichten der Kinder über Funddiebstahl gemacht[18]) und dabei auch erstaunliche Unsicherheiten des sittlichen Urteils festgestellt. Der Verfasser der vorliegenden Schrift hat in einigen schweizerischen Schulklassen bei Kindern von 8—9 Jahren eine ähnliche Enquete veranlaßt, ausgehend von der Frage: „Was würde ich mit einem Fünffrankenstück machen, das ich auf der Straße finde." Beinahe die Hälfte der Kinder war für das Behalten und malte die Verwendung des Geldes in lockenden Bildern aus.[19]) Gerade im Anschluß an solche Feststellungen wäre gute Gelegenheit zu eindringlicher konkreter Aufklärung über die absolute Entsagung gegenüber fremdem Eigentum und über die Bedeutung der Ehrlichkeit im Kleinsten. Der Lehrer

[18]) Vgl. die Zeitschrift „Die Kinderfehler", Jahrg. VIII, Heft 3.

[19]) „Ich kaufe ein Paar Gummischuh — ein Paar Strümpfe — einen Waschtisch — eine Bluse — ein Paar Stiefel &c."

schreibe das Wort „Rühre nicht daran" mit großen Buchstaben an die Tafel und sage, daß diese Scheu vor jedem Anrühren dessen, was uns nicht gehört, unser eigener größter Schutz vor der Unehrlichkeit sei. In höheren Klassen stelle er das Thema: „Was ist vollkommene Ehrlichkeit" und zeige an lebendigen Beispielen, unter Mitwirkung der Schüler, was Konsequenz auf diesem Gebiete ist. Die Sicherheit des Urteils gerade in den kleinsten Dingen gibt hier das Fundament dessen, was man Charakter nennt.

Der Kinderrichter Lindsay von Colorado hat in dem offiziellen Berichte über seine Tätigkeit erzählt, daß er regelmäßig „Saturday-morning-talks" mit Kindern abhalte, um ethische Fragen mit ihnen zu besprechen.[20]) Dabei gibt er auch Themata für kurze schriftliche Arbeiten und Antworten, wie zum Beispiel: „Welche Ursachen bringen Knaben zu strafbaren Handlungen?[21]) Im Anschluß an solche Fragen, die an die tägliche Beobachtung und Erfahrung appellieren, wendet sich dann der Richter an das Ehrgefühl der

[20]) «The Problem of the Children» — a report of the Juvenile Court of Denver 1904.

[21]) Die verschiedensten Antworten liefen ein: „Schlechte Gesellschaft", „Verlangen nach Aufregung", „Wenn er seinen Sinn von Gott abwendet und dem Satan gehorcht". Es wäre sehr zu empfehlen, für deutsche Aufsätze einmal ähnliche Themata zu geben, z. B.: Aus welchen Gründen wird in der Schule gelogen? Wie kommt man zum Stehlen? Welche Mittel gibt es gegen den Zorn? Welche Gedanken helfen einem das Lachen zu verkneifen? Was ist ein „anständiger Kerl" in der Schule? Warum mag man nicht gehorchen? Wonach richte ich mich, wenn ich einen Freund suche? Wann fassen wir Vertrauen zu einem Menschen? Gibt es Lügen, die nie herauskommen? Es soll gewiß nicht behauptet werden, daß die Antworten stets die unverfälschte Meinung der Verfasser wiedergeben — aber selbst in diesem Fall sind sie psychologisch lehrreich. Und vor allem: das Interesse an den betreffenden Fragen wird durch solche Mitarbeit geradezu ein brennendes!

Knaben, an ihre Zukunft, bespricht mit ihnen die Mittel und Wege der Rettung und Bewahrung und klärt unter ihrer eigenen Mitwirkung ihr sittliches Urteil. Mit Recht hebt der Richter hervor, daß es sich hier meistens nicht um unheilbare Naturen handle, sondern um „gemischte" Temperamente, denen nur jede moralische Anregung, jede vertrauensvolle Aussprache fehlte. In dieser Richtung kann in der Tat die Schule prophylaktisch außerordentlich viel tun. So wie es in der Turnstunde gelegentlich heißt: „Rührt euch", so sollte der Lehrer von Zeit zu Zeit auch im Unterrichte einmal Pause machen und entweder in Anlehnung an den Lehrstoff (Geschichte, Literatur) eine Abschweifung auf persönliche Lebensfragen machen, oder direkt irgend einen Schulkonflikt oder sonst ein Ereignis des täglichen Lebens zum Ausgangspunkt einer „menschlichen Aussprache" machen.[22]) Bei den jüngsten Kindern ist Anknüpfung an eine Fabel oder Erzählung zu empfehlen. Was läßt sich z. B. alles an die Fabel vom Esel in der Löwenhaut anknüpfen!

Solche Besprechungen verbinden das gesamte Schulleben mit höheren Lebenszwecken, sie symboli-

---

[22]) Themata für solche Besprechungen wären u. a.: Wie schwer es ist, bei der Austeilung von Zensuren die äußere und schematische Gerechtigkeit zu wahren; die Gefahren des Ehrgeizes — wie er auf den Charakter wirkt; der Umgang mit Nervösen; die Gefahren der Freundschaft für den Charakter 2c. Ein schweizerischer Lehrer berichtete mir, er habe von einem Knaben, der wegen Zigarrenrauchens angezeigt wurde, die Antwort bekommen: „Es war ja nur einmal." Darauf habe er die Worte „Nur einmal" mit großen Worten an die Tafel geschrieben und sie zum Thema einer Aussprache gemacht, bei der ihn die außerordentliche Teilnahme der Schüler wahrhaft überrascht habe. Er fühle, wie nah er den Kindern durch solche Besprechungen gekommen sei: er möge seitdem gar nicht mehr schlagen.

sieren die „Menschwerdung Gottes", sie übersetzen das Ideal in die Welt des alltäglichen Geschehens und verhindern, daß das Reich der Religion und das Reich des weltlichen Strebens als getrennte Gebiete auseinanderfallen und Wissen und Gewissen, Denken und Charakter, Arbeit und Liebe ebenfalls voneinander reißen.

V.

Die Reform der Schuldisziplin.

1. Amerikanische Methoden und Experimente.

Appell an das Ehrgefühl. Von der Reform der Disziplin handeln schon die frühern Kapitel. Doch stand dort die Begründung allgemeiner Gesichtspunkte im Vordergrunde; die Beispiele dienten nur zu deren Beleuchtung. Im folgenden sollen eine Reihe von praktischen Vorschlägen gegeben, sowie konkrete Konsequenzen aus den oben begründeten allgemeinen Gesichtspunkten gezogen werden.

Beginnen wir mit den amerikanischen Anregungen, von denen sich — bei aller Vorsicht — sehr vieles lernen läßt. Wie schon angedeutet, steht die amerikanische Schuldisziplin unter dem Zeichen des konsequenten demokratischen Geistes. An Stelle des starren Zwanges ist das Prinzip der „Cooperation" getreten. Der Schüler schon fühlt sich als freier Bürger, dessen „self-respect" sorgfältig geschont wird und an dessen Ehrgefühl alle moralischen Forderungen in erster Linie appellieren.

Dieser neue Geist der Schulführung tritt jedem Besucher amerikanischer Schulen schon in dem ganzen Verkehrston zwischen Lehrer und Schüler entgegen. Nirgends findet man mehr die ehrenrührigen Ausdrücke und das grobe Kommandieren, in dem sich selbst bessere Lehrer diesseits des großen Wassers ihren Schülern gegenüber gehen lassen: der Verkehr gleicht vielmehr dem eines Professors mit seinen Studenten. Der Lehrer behandelt seine Schüler als gentlemen und sie akzeptieren mit Freuden diese Rolle.

In einer Volksschule der Arbeiterquartiere Newyorks fragte ich einmal die Lehrerin einer Knabenklasse, über welche Mittel der „Regierung" sie denn eigentlich verfüge? Die Antwort war: „public opinion". Sie regierte mit der öffentlichen Meinung der Klasse. Diese öffentliche Meinung schuf sie selbst durch die vornehme Art, in der sie die Knaben behandelte und die ihren Wünschen stets eine Majorität in der Klasse sicherte, mittels derer sie die unbotmäßige Minorität in Zucht hielt. Dies ist in der Tat die einzig richtige Art, große Klassen in Zaum zu halten: der Appell an die besseren Elemente. Die schlimmeren Elemente merken sofort, wenn sie in der Minorität sind und der Mißbilligung ihrer Kameraden unterliegen. Regiert aber der Lehrer nicht in dieser Weise, läßt er sich gehen, wird er ausfällig und ungerecht, benimmt er sich selbst nicht „gentlemanlike", so lockt er auch bei den besseren Elementen trotzigen Widerstand hervor und diese beugen sich dann der Führung der revolutionären Elemente.[1])

---

[1]) Ein Schuldirektor in Worcester schrieb einmal: „Wenn eine Lehrerin nur einmal drei Monate lang sich ganz von dem Gedanken leiten läßt, daß sie die Kinder sich selbst disziplinieren lassen will, statt die Disziplin über sie zu verhängen, so wird sie absolut Erfolg

Im amerikanischen Schulleben begegnet man sehr häufig dem Worte „self-respect" — und die Pflege dieser Selbstachtung gilt als das eigentliche Fundament all der moralischen Einwirkungen, durch welche die Schule den künftigen freien Bürger in ihren Zöglingen vorbereiten soll. Damit hängt es auch zusammen, daß die Prügelstrafe von den amerikanischen Pädagogen fast einstimmig abgelehnt wird, und dieselben sind ebenso einstimmig der Ansicht, daß die Disziplin dadurch nicht erschwert, sondern erleichtert wird, weil durch die Prügelei gewisse moralische Empfindungen abgestumpft werden, welche die eigentlichen inneren Hilfsmittel aller echten Disziplin sind. Baernreither berichtet in seinem Werke über „Jugendfürsorge in den Vereinigten Staaten", daß ein Direktor einer Besserungsanstalt geäußert habe: „Mit der Abnahme der körperlichen Züchtigung ist in unserer Anstalt weit bessere Disziplin eingezogen. Kriecherei und Umtriebe, niedrige Schlauheit und Rachsucht sind verschwunden."

Th. Mark berichtet in seinem Buche über „Moral Education in American schools" folgenden charak-

---

haben. Laßt die Kinder für ihre eigene Ehre einstehen und sie werden auf der rechten Seite sein. Das „public feeling" der Klasse wird die paar Schlingels, die darunter sind, verstummen lassen. Indem ich alle meine Mühe auf die guten Elemente richtete, habe ich erlebt, daß die schlechten schweigend sich diesen anschlossen und ihr Ziel aufgaben. Ich habe nie eine Klasse gehabt, in der es nicht möglich war, drei Viertel auf die Seite des Lehrers zu bringen. Die stillschweigende Gesinnung dieser Majorität beruhigt und zähmt die Minorität."

Ein gutes Mittel ist gelegentlich auch, daß man sich so einen Unruhstifter zu einer ehrenden Besprechung in die Wohnung oder zu einem Spaziergang bestellt — mit der ausdrücklichen Begründung, man habe ihn nicht vor der Klasse heruntermachen wollen. Das vergißt einem ein Kind nie.

teristischen Vorfall: der Inspektor kommt in eine Schule, in der geprügelt wird und in der trotzdem die Wände beschmiert und vielerlei Zeichen der Zügellosigkeit zu konstatieren sind. Er weist den Direktor auf eine benachbarte Schule hin, in welcher prinzipiell nicht geschlagen wird und wo doch die beste Disziplin herrscht. Der Direktor antwortet: „Ja, das sind andere Schüler, da braucht man solche Mittel nicht — aber diese Rangen hier..." Der Inspektor arrangiert sofort einen Austausch. Der prügelnde Direktor wird auf ein Jahr in die benachbarte Schule versetzt, während deren Leiter die verprügelte Schule übernimmt. Nach einem Jahre ist die Musterschule beinahe auf dem Niveau der letzteren, während die in Unordnung befundene sich unter der Leitung des neuen Direktors bereits in wenigen Wochen vollständig verändert hat.

Eine fernere Kundgebung demokratisierender Tendenzen in der Schuldisziplin liegt auch in den häufigen Enqueten, welche unter Schulkindern gemacht werden [2]) und welche darauf ausgehen, die Ansichten der Kinder über bestimmte Schulstrafen festzustellen, damit der Lehrer in der Lage ist, seine Strafen aufs peinlichste dem Ehrgefühl und Gerechtigkeitsgefühl der Kinder anzupassen. Wir sprechen oft davon, daß eine Justiz unwirksam sei, die im Widerspruch mit dem Volksempfinden steht: dies gilt aber ganz besonders auch für die Schuljustiz, die in intimem Kontakte mit dem moralischen Bewußtsein der Kinder stehen muß, wenn sie nicht ganz verheerend in das Seelenleben derselben eingreifen und zur offenen oder

---

[2]) Vgl. Monroe, Die Entwicklung des sozialen Bewußtseins der Kinder. Berlin, Reuther und Reichardt.

heimlichen Revolution führen soll. Unter dem „intimen Kontakte" verstehe ich nicht etwa, daß der Lehrer einfach die Anschauungen der Kinder akzeptieren soll, sondern nur, daß er sie genau kennen und achten soll, um sie dann zu korrigieren und zu klären — wobei er dann vielleicht nicht selten sein eigenes Denken in diesen Fragen als höchst fahrlässig und korrekturbedürftig erkennen wird.

Lehrer oder Lehrerin, die mit schwierigen Kindern zu tun haben und dabei merken, daß von manchen Eltern gegen ihr Regime gehetzt wird, wie dies nicht selten auf dem Lande geschieht, werden am besten fahren, wenn sie ihrer Klasse das Aufsatzthema geben: „Wie würde ich regieren, wenn ich Lehrerin wäre?" Sie werden dann stets bemerken, daß die Kinder außerordentlich lebhaft für Strenge eintreten und sich auf diese Weise schriftlich für das engagieren, was sie selber bekämpft haben, so lange sie an die betreffenden Fragen naiv nur von dem Standpunkt ihrer eigenen Defensive herantreten. Man kann die von den Kindern fixierten Anschauungen dann durch Besprechung noch weiter begründen und befestigen, wobei man immer darauf sehen muß, mit der eigenen Meinung zurückhaltend zu sein, dagegen so zu fragen und die Diskussion so zu leiten, daß die Reiferen und Ernsteren in der Klasse dazu kommen, sich lebhaft auszusprechen und die Unreifen und Einseitigen zu widerlegen. Hier werden die ersten Fundamente der demokratischen Mitwirkung der Regierten an ihrer Regierung gelegt.

Experimente in der Selbstregierung. In Amerika geht man aber noch weiter in dieser Richtung. In vielen Schulen werden die Schulregeln und Bußen unter Mitwirkung der Schüler

festgestellt, und zwar mit ausdrücklicher Beziehung auf das Problem des „self-government“ und die Notwendigkeit frühzeitiger Uebung in den moralischen Bedingungen reiferer Gesellschaftsform.

Ueber ein sehr charakteristisches Experiment in „self-government“ berichtet der „Elementary school Teacher“ vom Dezember 1902. Der Bericht ist von der betreffenden Klasse selbst verfaßt. Wir geben ihn in zusammengefaßter Form wieder:

„Unser Lehrer besprach mit uns die verschiedenen Arten von Regierung. Es gibt vier Arten: Anarchie, Despotismus, patriarchalische Regierung und Selbstregierung. Er fragte uns, welche Art uns die liebste sei. Wir stimmten alle für Selbstregierung. Wir meinten, da könnten wir tun, was uns Spaß machte.

Zuerst ging es ganz gut wegen der Neuigkeit. Dann aber wurden wir nachlässig in der Respektierung der gegenseitigen Rechte und waren dicht vor der Anarchie. Der Lehrer machte uns darauf aufmerksam, daß der Mißbrauch der Freiheit immer den nahenden Verlust der Freiheit bedeute und das Auftreten eines Despoten — aber diese Warnung konnte das schlimme Ende nur einwenig hinausschieben.

Eines Nachmittags, als wir allein gelassen waren, gab es großen Tumult bei uns. Da trat plötzlich der Direktor herein und fragte: „Ist dies die Art, wie ihr euch selbst regiert?“ Dann kam unser Lehrer, betrachtete uns schweigend und entließ uns schweigend. Am nächsten Morgen lasen wir folgende Bekanntmachung an der Tafel: „Personen, die ihre Freiheit mißbrauchen, müssen zur Beachtung des Gesetzes gezwungen werden. Die erste

Klasse hat wiederholentlich gezeigt, daß sie der Selbstregierung unfähig ist; daher wird sie jetzt unter den Befehl des Gesetzes gestellt. Ihr habt sämtlich folgende Verfügungen abzuschreiben:

1. Euch wird nicht mehr getraut; alles, was ihr tut, sollt ihr unter persönlicher Leitung eines Lehrers tun. Am Ende jeder Stunde werdet ihr auf euren Plätzen bleiben, bis ein Lehrer euch zur nächsten Klasse eskortiert." Und so kamen noch einige Regeln. Wir wurden wirklich wie Gefangene überall eskortiert.

Nach einigen Tagen wurden diejenigen, welche sich durch ihr Benehmen auszeichneten, auf eine „freie Liste" gesetzt. „Die freien Schüler", so hieß es, „leben unter der Freiheit statt unter dem Gesetze; d. h. sie folgen freiwillig einer Reihe von Grundsätzen, welche sie selbst ausgearbeitet und gebilligt haben, statt einer Reihe von Verordnungen, an deren Feststellung sie nicht teilgenommen und denen sie zwangsweise gehorchen müssen. Man vertraut ihnen, statt sie zu überwachen. Sie betrachten ihre Lehrer als Freunde, nicht als Polizisten.

Im allgemeinen werden sie sich einfach an die Anstandsregeln halten, die überall zwischen Ladies und Gentlemen gelten.

Im besonderen werden sie von einer Konstitution regiert, die sie selber diskutieren und beschließen dürfen.

Als die Vorteile der Freiheit offenbar wurden, verdienten sich mehr und mehr Schüler die Rechte der „Freien" — bis wir nun endlich alle unter der Freiheit leben.

Das Experiment hat uns die Einsicht gebracht, daß Selbstregierung allein zeigt, was eigentlich

Freiheit bedeutet und wie viel Selbstbeherrschung, Ehrgefühl und Aufrichtigkeit sie verlangt."

Die konsequenteste und weitgehendste Verwirklichung des Gedankens des self-governments in der Schuldisziplin findet sich zweifellos in dem sogenannten „school-city-System", über das wir im folgenden einiges berichten wollen. Dieses System geht darauf hinaus, die Schule zu einem demokratischen Gemeinwesen im kleinen zu machen, das sich in geordneten Versammlungen seine eigenen Gesetze gibt und Vertreter wählt, welche als Richter, Gesundheitsbeamte, Inspektoren, Kassenführer usw. über die Anwendung dieser Gesetze wachen — alles natürlich unter Oberaufsicht der Lehrer, die auch die erste Anweisung über parlamentarische Formen und über die richtige Organisation all jener „demokratischen Institutionen" geben. Dieses System des „Schulstaates" ist zuerst aus dem Bedürfnisse nach neuen Methoden der Disziplin in gänzlich verwahrlosten Volksschulen entstanden, in gewissen Quartieren der Großstädte, in denen die Schulen von einer derartig verwilderten Jugend bevölkert werden, daß in den Zwischenpausen auf dem Schulhofe ein Polizist stationiert werden mußte, um das Aergste zu verhüten. Aber nicht nur in solchen Verhältnissen hat die Einführung der „school-city" Wunder getan, sondern sie soll überall den segensreichsten Einfluß auf die Erziehung zur Ordnung und Selbstdisziplin ausüben — so daß es kein Wunder ist, wenn in Amerika die school-city-Bewegung immer weitere Städte ergreift. Neuerdings ist sie auch auf britischen Boden übergetreten: In Schottland hat sich eine „Gesellschaft zur Reform der Schuldisziplin" gebildet mit dem ausdrücklichen Programm, die Idee der school-

city auch in die englische Schule einzuführen. Die amerikanische Bewegung hat ausführliche Prospekte veröffentlicht, in denen sie zahlreiche Gutachten[3]) hervorragender Schul-Leiter zum Ausdruck bringt, die alle einstimmig darin sind, den ordnenden und charakterbildenden Einfluß dieses Systems zu preisen. Auch kubanische Schuldirektoren berichten, daß sie mit großem Erfolge die neue Methode bei sich eingeführt hätten. Sogar in den indianischen Schulen soll die Ordnung durch dieses „self-government" außerordentlich erhöht worden sein. Die Indianerkinder hätten bisher die amerikanische Verfassung auswendig gelernt — jetzt begriffen sie ihren Sinn durch die Praxis. In den Gutachten kehrt der Gedanke immer wieder, daß das school-city-System die Kinder nicht nur zu freudiger Einordnung in die Schulregeln inspiriere, sondern sie überhaupt daran gewöhne, sich in jeder Beziehung zu beherrschen: Der Gedanke des self-government scheint eine befruchtende Kraft zu haben. Zur Illustration sei hier ein Auszug aus zwei Gutachten gegeben:

„... Ich freue mich außerordentlich, die „Schulstadt" in meiner Klasse (unterste Altersstufe) eingeführt zu haben. Sie beraubt mich absolut nicht meines Einflusses oder meiner Autorität, sondern ist mir eine große Hilfe in der Erziehung zur Gewissenhaftigkeit und in jener Charakterbildung, die mir weit wichtiger erscheint als die Fähigkeit zum Lesen und Schreiben. Auch ist mir diese neue Methode höchst nützlich in der Ausbildung der Beobachtungsgabe sowie der Fähigkeit, Recht und Unrecht zu unterscheiden....

„... Was heißt eigentlich „Fortschritt in der Disziplin"? Es bedeutet, daß das Kind Charakter entwickelt, daß es sein Wollen freiwillig seinem Gewissen unterwirft. Gehorsam gegenüber dem Gesetz ist in hohem Maße eine Sache der Gewöhnung, der Gewöhnung an Selbstkontrolle. Wenn das Kind mit Hilfe des «self-

---

[3]) Abgedruckt in «The school City» — a new system of moral and civic training. Washington, 12 Bliß Building.

government» allmählich lernt, sich selbst zu befehlen, so wird es damit die wertvollste „Lektion" seines Lebens lernen... Wir haben es hier mit dem einfachen Problem der „Selbsttätigkeit" zu tun, wie es Fröbel in ganzer Konsequenz entwickelt hat. Die School-City repräsentiert eine Weiterentwicklung des Prinzips der Selbsttätigkeit [4]) vom Kindergarten aufwärts durch das ganze Schulleben..."

Man wird den Grundgedanken dieser neuen Methode am besten verstehen, wenn man hört, was der eigentliche Begründer, Mr. Wilson Gill, darüber sagt und welches Motiv diesen Mann, der ursprünglich ein erfolgreicher Geschäftsmann war, dazu trieb, seine ganze Zeit und Kraft dieser Reformbewegung zu widmen. Mr. Gill betrachtet die school-city als ein Hauptheilmittel gegen die politische Apathie und die politische Korruption in der amerikanischen Demokratie. Er sieht in dem monarchistischen und zaristischen Charakter des bisherigen Schulregimentes eine wesentliche Ursache für den Mangel an politischer Erziehung bei den Gebildeten, vor allem für den Mangel an Verantwortlichkeitsgefühl gegenüber der Entartung des öffentlichen Lebens. So lange der Lehrer Alleinherrscher ist, bleibt dem einzelnen Schüler jede denkbare Gesetzesverletzung seitens seiner Mitschüler völlig gleichgiltig — gibt man aber der Klasse selber einen hervorragenden Anteil an der Aufrechterhaltung der Ordnung, so erwacht in ihr auch ein lebendiges Interesse an deren höchster Ausbildung und der Lehrer hat Gelegenheit, anläßlich der ein-

---

[4]) Ein amerikanischer Schuldirektor bemerkt im gleichen Sinne: „Jede Schule sollte nicht nur für Unterricht in den Regierungsformen, sondern auch für wirkliche Praxis in den Rechten und Pflichten eines Bürgers sorgen — und das vor allem in jener plastischen Zeit der Jugend, in welcher die Ideale der Lebensführung gestaltet werden."

zelnen Funktionen des „self-government" eine höhere Auffassung von öffentlichen Aemtern und Verantwortlichkeiten in die jungen Seelen zu senken. Nicht abstrakte Predigt von der Verantwortlichkeit, sondern Uebung in wirklicher Verantwortlichkeit ist der stärkste Erziehungsfaktor. Mr. Gill sagt:

„Die School-City gewährt die Möglichkeit, dem besseren Geist unter den Schülern zwingenden Ausdruck zu verleihen. Vor ihr verschwindet die individuelle und organisierte Gemeinheit, sowie das Rowdytum von Minoritäten, wie Schnee in der Sonne. Ohne eine solche Organisation haben die besseren Elemente in der Schule, selbst wenn sie sich in der Majorität befinden, nicht die Kraft, den üblen Einflüssen im Schulleben zu widerstehen."

Gill betont auch mit Recht, daß das „despotische System", das doch auf den strengsten Gehorsam ausgehe, gerade darin am stärksten versage, weil es nur eine äußerliche Unterwerfung erzielen könne:

„Unsere Kinder lernen täglich die großen Worte der Freiheit und doch werden sie gleichzeitig abgerichtet, so zu denken und zu handeln, wie die Untertanen eines Tyrannen. Fast in jeder Schule gibt es eine Unterströmung von heimlicher Auflehnung. Die demoralisierenden Gewohnheiten und die Mißbildungen des Charakters, die in langen Jahren durch solche Art von äußerlicher Unterwerfung erworben werden, sind so stark, daß nur wenige sich im späteren Leben ganz davon befreien können."

Es mögen in diesem Zusammenhange auch die charakteristischen Bemerkungen erwähnt werden, welche der Präsident der Harvard-Universität über die Mängel der gegenwärtigen Schuldisziplin gemacht hat.[5]) Er macht darauf aufmerksam, daß der Hauptfehler der heutigen Schulzucht darin liegt, daß wir an vorübergehende Motive appellieren, an Motive, die bei jüngeren Kindern noch wirken, in den oberen Klassen aber schon versagen und im späteren

---

[5]) Vgl. The Gill System; New-Paltz; New-York 1901. (The Patriotic League Publ.)

Leben überhaupt nicht mehr mitsprechen. Ferner vergesse man das fundamentale Fröbelsche Prinzip: Daß Kinder am besten mittelst ihrer eigenen produktiven Energie entwickelt werden. „Learning by doing" formuliert der Amerikaner dieses Prinzip: Wendet man es auf die Schuldisziplin an, so bedeutet es, daß auch Zucht und Ordnung am besten begriffen und zum eigenen Besitz werden, wenn man sie selber hervorbringen und organisieren lernt.

Wir haben schon an anderer Stelle angedeutet, daß die pädagogische Bedeutung dieser Methode nicht nur darin liegt, daß sie die „Unterordnung unter das Gesetz" freiwilliger und innerlicher macht, sondern vor allem auch darin, daß sie den gewaltigen Einfluß der Schulkameradschaft, der öffentlichen Meinung, der „kollektiven Suggestion" zum Guten lenkt, ihn pädagogisch organisiert und ihn zur Verantwortlichkeit erhebt. Wir haben es hier also zweifellos mit einem „sozialpädagogischen" Unternehmen ersten Ranges zu tun.

Es wird uns gewiß auch von gelegentlichen Mißbräuchen berichtet, von der Nachahmung des Stimmenkaufs in der Demokratie der Erwachsenen und allerhand Dingen, welche Rousseaus Ansicht von der menschlichen Natur Lügen strafen — man muß sich aber klar machen, daß es sich um eine noch neue Einrichtung handelt, der nicht immer geschickte Pädagogen zur Seite stehen und man muß vor allem beachten, daß solche Veranstaltungen nicht so isoliert in das heutige Schulwesen mit seiner bloß intellektuellen Kultur verpflanzt werden können, sondern daß sie sozusagen eingebettet werden müssen in ein ganzes System ethischer Seelsorge, welches ihren Gefahren begegnet, ihre Uebertreibungen korrigiert, ihre mo-

ralischen Bedingungen pflegt und die ganze Institution in Zusammenhang mit einem höheren Lebensideal rückt.

Um ein genaueres Bild von dem besten Wesen des hier geschilderten Systems zu geben, soll im folgenden die Entstehung einer solchen Schulstadt, und zwar von „Lagrange-City“ in Toledo (Ohio) in kurzen Zügen berichtet werden. Wir wählen dieses Experiment aus, weil es sich durch kluges Absehen von allzu weitgehender Nachahmung politischer Institutionen auszeichnet.

Die Schüler der Lagrange-Schule regieren nicht selbst die Schule. Die Lehrer sind der Ansicht, daß ihnen dazu die nötige Erfahrung und Lebenskenntnis fehlt. Man beschränkt sich vielmehr nur darauf, sie zur Mitwirkung heranzuziehen und ihnen gewisse Pflichten und Verantwortlichkeiten aufzuerlegen, zu deren gewissenhafter Erfüllung sie dann angehalten werden.

Die Schule wird als ein Gemeinwesen betrachtet, jede Klasse als ein Bezirk. Die Schüler, mit Ausnahme der allerjüngsten Klassen, sind Wähler. Nur Schüler der beiden obersten Klassen dürfen zu Aemtern gewählt werden — der Bürgermeister (the mayor) nur aus der obersten Klasse. Jedes Jahr gibt es zwei Wahlen; die Gewählten behalten ihr Amt fünf Monate hindurch.

Eine Woche vor der Wahl gibt es eine vorbereitende Versammlung (nominating convention), geleitet von Schülern, die darin unterrichtet worden sind, wie man nach parlamentarischem Muster eine Versammlung leitet. Sie sind sehr stolz darauf und die anderen lernen es ihnen bald ab.

Die kleinen Ansprachen, welche bei dieser Ge-

legenheit zur Empfehlung bestimmter Kandidaten gehalten werden, sollen meist an Frische, Klarheit und psychologischer Schärfe ganz erstaunlich sein. Nicht selten werden frühere Lehrer der Kandidaten ersucht, schriftlich ihr Urteil über den Charakter des Betreffenden zur Verfügung zu stellen. Diese Gutachten werden beim „nominating speech" verlesen und die Zuhörer nehmen mit Interesse wahr, wieviel das „Vorleben" für den Bewerb um ein Amt zu sagen hat. Ein Knabe soll sich nach einer solchen Versammlung völlig geändert haben, da er den Wunsch hegte, einmal „Mayor" von Lagrange-City zu werden.[6])

Folgendes Grundgesetz muß beachtet werden: „Du darfst alles Gute für deinen eigenen Kandidaten sagen, aber nichts Böses gegen seinen Mitbewerber."

Für den Wahltag wetteifern die Kinder in der Ausschmückung der Aula: Am Tage selbst halten sich die Lehrer im Hintergrund und mischen sich in keiner Weise ein. Nur vorher leiten sie die Schüler dazu an, in welcher Weise man den Charakter eines Kandidaten daraufhin prüfen müsse, ob er gerade für ein bestimmtes Amt geeignet sei — was sehr lehrreich ist und Gelegenheit gibt zur Klärung und Befestigung des sittlichen Urteils.

Der gewählte Kandidat muß sich dann dem

---

[6]) Solche „Bekehrungen" als Ergebnis des School-City-Systems werden sehr häufig auch in anderen Berichten und Gutachten erwähnt. Die Kinder selbst haben in dieser Beziehung oft eine große pädagogische Intuition. Sie haben mehrfach unsaubere und unpünktliche Kameraden von sonst gutem Charakter in verantwortliche Stellen gewählt, um sie dadurch zu kurieren: z. B. wählten sie einen großen Schmierfink zum Gesundheitsinspektor, um ihn für die Reinlichkeit zu interessieren dadurch, daß sie ihm anvertraut wurde. Auch schon allein durch die Steigerung der Selbstachtung im Gefolge der äußeren Würde wird solche Umkehr gefördert.

„Volke“ mit ein paar Worten vorstellen. Es ist mehrfach auch schon ein Mädchen zum Mayor gewählt worden. Außer diesem Beamten wird noch ein Gesundheitsinspektor, ein Schatzmeister und ein Sekretär gewählt. Der Gesundheitschef wählt sich selbst noch zwei Assistenten. Alle diese „Beamten“ konferieren regelmäßig mit dem Direktor der Schule, um offiziell in „Demokratie“ unterrichtet zu werden und um über die Sorge für die Räumlichkeiten, sowie über Fragen der Schulordnung mit ihm zu beraten. Er betraut sie mit der Aufgabe, bestimmte Uebelstände, die sonst disziplinarisches Eingreifen erfordern würden, von sich aus abzustellen und sie setzen eine Ehre darein, das durchzusetzen. Sie dürfen auch selber der Schulleitung Vorschläge machen, besonders auch hinsichtlich der Wünsche der Kinder auf sanitärem Gebiete. Strenge vermieden wird jedes polizeiliche Auftreten dieser Beamten; das wichtigste, was sie in ihrem Amte zu lernen haben, soll gerade die Kunst kameradschaftlicher Mahnung und Ueberredung sein. Um dies zu sichern, wird jeden Monat eine große „Bürgerversammlung“ abgehalten, deren Kritik die Amtsführung der „officers“ untersteht — die letzteren leiten diese Versammlung durch Verlesung kleiner Berichte ein. Da verliest der Gesundheitsinspektor z. B.: „Bezirk 7 ist trotz mehrfacher Mahnung der unsauberste Bezirk der ganzen Stadt geblieben“! Oder es beklagt sich ein Schüler über einen übereifrigen Inspektor, der versprochen habe, ihm die Knochen zu zerschlagen, wenn er seinen Platz nicht sauberer halte. Er wurde aufgeklärt darüber, daß das nicht gerade hygienisch sei und daß dieser Ton absolut nicht geduldet werde.

Der „Mayor“ hat die oberste Aufsicht, er stellt u. a. Schüler an, die darüber wachen, daß die Ein-

tretenden sich die Füße abputzen und nicht zu großen Lärm machen; auch schlichtet er Streitigkeiten.

Der Sekretär hat die Versammlungs-Protokolle zu verfertigen.

Der Schatzmeister verwaltet die Schulkasse, die für Festlichkeiten u. dgl. gebraucht wird — auch zum Ankauf von Blumen für kranke Schüler, die dann den Besuch einer kleinen Delegation erhalten.

Die Gesundheitsinspektoren haben die komplizierteste Arbeit. Ihr ansteckender Eifer für Reinlichkeit aller Räume usw. soll rührend sein.[7])

Alle diese Beamten haben große Autorität bei allen Schülern; die öffentliche Meinung gestattet keine Widersetzlichkeit gegen ihre Verordnungen. Man vergleiche dies mit den vom Lehrer ernannten „Aufpassern" in europäischen Schulen; diese fühlen sich als Gendarmen und sind in stetem Konflikte mit ihren Kameraden. Das beste an dieser Art von „Konstitution" ist auch der Umstand, daß der Lehrer in allen Disziplinarkonflikten mit einer organisierten öffentlichen Meinung arbeiten kann, die für Ordnung und Ehre engagiert ist.

Die Lehrer sind einstimmig darin, daß die Disziplin innerhalb dieses Systems spielend zu üben ist. Und sie behaupten, daß durch dieses „self-government" überhaupt das gefördert wird, was sie „reverence for

[7]) Ein guter Einfall in dieser Schule ist auch die Einrichtung, daß jede Klasse zwei Klassenbibliothekare wählt, welche wachsam darüber sind, daß die Lehrmittel, die den Kindern unentgeltlich geliefert werden, nicht beschädigt werden. Sie erhalten Handwerkszeug, Leim usw. und reparieren in den Pausen diejenigen Bücher, welche aus dem Einband gehen. Diese Erziehung zur Sorgfalt mit geliehenen Sachen ist eine außerordentlich wichtige und weise Veranstaltung. Ganz besonders in Gemeinwesen mit unentgeltlichen Lehrmitteln, wo es sich dann um die Erziehung zur Gewissenhaftigkeit gegenüber dem «public property» handelt.

law and order" nennen. Die jetzige Leiterin der Schule sagt in ihrem Bericht: „Die öffentliche Schule hat bisher nur zwei Seiten der Natur des Kindes in Pflege genommen, die intellektuelle und die physische, sie muß nun die größte Aufmerksamkeit der dritten, der moralischen Seite, schenken." Sie zitiert zum Schluß die Worte des Rev. Th. Moxom: „.... Es ist meine Ueberzeugung, daß wir die Einzelheiten des Lehrplans einschränken müssen und statt dessen die Gelegenheiten vermehren, um Wahrhaftigkeit, Ehrfurcht, Reinheit und Ehrlichkeit im Charakter zu entwickeln. Ein geschärfter Intellekt ohne ein zartes Gewissen schafft nur Mephistos!"

Mr. Gill schlägt vor, größere Schulen zunächst in kleinere Gemeinwesen (school-cities) zu teilen, die eine oder mehrere Klassen umfassen und die ganze Schule dann als school-state zu organisieren, wobei der umfassenden Organisation die Behandlung aller gemeinsamen Schulangelegenheiten obliegt. Es gibt in Amerika Schulstaaten mit außerordentlich komplizierter Verfassung, mehreren Gerichtshöfen für verschiedene Angelegenheiten und gedruckten Verfassungsartikeln. Das erste, was ein neugewähltes Schulparlament (meist wählt jede Klasse zwei Delegierte, einen Knaben und ein Mädchen) zu tun hat, ist die Feststellung der Schulregeln[8]) — wobei der Lehrer stets darüber zu wachen hat, daß nicht zu viele und zu strenge Regeln

[8]) Das Parlament bekommt häufig neue Fälle zur Entscheidung unterbreitet: Das Knallerbsenwerfen auf dem Schulhof wird verboten, ebenso das Lärmen an der Straßenecke, wo die öffentliche Bibliothek liegt; ein Konditor richtet an das Parlament das Ersuchen, es möge verbieten, daß die Knaben immer an seinem Schaufenster stehen und den Essenden zuschauen. Sofort hört das Zuschauen auf. Was geschähe, wenn es der Lehrer verböte? Der Konditor würde raffiniert von den Knaben schikaniert werden!

aufgestellt werden. Die Strafen für Vergehungen setzt der Gerichtshof fest. Der Polizeibeamte sagt in solchem Falle dem Delinquenten: „Ich bitte dich, bei der nächsten Sitzung des Gerichtshofes zu erscheinen." Der Delinquent wird es nie wagen, der Einladung zu widerstehen, da er sonst des Bürgerrechts beraubt würde. Unter den Strafen, — die meist der Bestätigung des Lehrers bedürfen, gibt es folgende Abstufungen: Verwarnung — bedingte Verurteilung — zeitweiliger Ausschluß von den Spielen — der Delinquent muß in den Zwischenpausen im Zimmer bleiben — niemand darf mit ihm reden — (letztere Strafe wurde auf 8 Tage wegen unsauberer Reden verhängt) — er muß Gedichte auswendig lernen 2c. Die Lehrer berichten, daß gerade diese Gerichtssitzungen ein sehr wichtiger Anlaß für sie sind, mit den Schülern über Gerechtigkeit („audiatur et altera pars") und über Wesen und Zweck der Strafe zu reden. Sie sprechen einstimmig ihre Bewunderung über den großen Gerechtigkeitssinn aus, der bei solchen würdevollen Sitzungen zu Tage tritt: Derselbe Knabe, der beim Spiel mit blindem Eifer nur seine eigene Partei nimmt, wird als Richter mit größter Gewissenhaftigkeit auch gegen sein Interesse und seine Sympathie das Urteil sprechen.

Selbst kleine Kinder sollen sich merkwürdig schnell selbst in komplizierte „Verfassungen" hineinarbeiten. Natürlich muß der Lehrer zuerst eingehende Information über die Organisation, den Modus der Versammlungen 2c. geben. Nachher tritt er, wie der König von England, hinter der Verfassung zurück. Er vertritt nach wie vor die oberste Autorität und die allgemeinen ethischen Prinzipien — aber er mischt sich nicht in alle technischen Einzelheiten der Schul-

ordnung.[9]) Besucher derartig organisierter Schulen waren stets erstaunt, in den Zwischenpausen nirgends einen beaufsichtigenden Lehrer zu erblicken: Alles vollzog sich trotzdem in vollkommener Ordnung. Mit Recht sagt Gill, daß im Rahmen der alten Schuldisziplin oft eine halbe Stunde Erholung alles zerstöre, was der Lehrer an „Gesittung" mühsam aufgebaut habe; hinter dem Rücken des Lehrers würde oft ein wahres Satyrspiel zur Erholung von der erzwungenen Ordnung aufgeführt — das System der Selbstregierung hingegen bringe wirkliche und charakterbildende Ordnung an die Stelle der Scheinordnung.

Anfänge des self-government in schweizerischen Schulen. Am Schlusse dieses Berichtes mögen noch kurz zwei Versuche erwähnt werden, auf schweizerischem Boden den Grundgedanken des school-city-Systems zu verwirklichen. Man kann gerade aus diesen Anfängen ersehen, daß es durchaus nicht nötig ist, die amerikanischen Einrichtungen unverändert und als Ganzes in andere Verhältnisse zu übertragen; vielmehr kann man mit den einfachsten Versuchen beginnen, demokratisch gewählte Schülerdelegierte zur Mitwirkung an der Ordnung heranzuziehen, und dann Schritt für Schritt diese Mitwirkung erweitern und sie in die Formen der nationalen Regierung und Verwaltung kleiden.

Ein Lehrer aus dem Toggenburgischen berichtet mir u. a. folgendes:

---

[9]) Der Schuldirektor Bristol (Brooklyn) definiert in einem Aufsatze: „Was ist ein Lehrer" sehr treffend die Aufgabe des Lehrers dahin, daß derselbe nicht ein Wesen sei, das von oben kommandiere und hineinpfropfe, sondern eine leitende Kraft, deren höchste Leistung darin bestehe, schöpferische Kräfte zu entbinden und diese dann unmerklich zu organisieren und zu harmonisieren.

„Ich gründete eine „Landsgemeinde“, d. h. eine allwöchentlich wiederkehrende Versammlung aller Schüler mit dem Lehrer, geleitet durch den „Landammann“, einen ältern Schüler, der von seinen Kameraden gewählt wird. Dem „Landammann“ zur Seite steht der „Chronist“, der das Protokoll über die jeweilige Versammlung aufnimmt und eine Chronik der vergangenen Woche schreibt und dies alles an der „Landsgemeinde“ vorliest. Der Bericht wird dann von den „Landsgemeindemitgliedern“ diskutiert und korrigiert und darf nach erfolgter Genehmigung (die aber gelegentlich auch versagt wird) vom „Chronisten“ in ein besonderes Protokoll eingetragen werden. Seit dem 11. September 1905 ist nun unsere Chronik schon auf über 200 Seiten Stoff angewachsen und weist viele recht gute Berichte auf, natürlich auch andere; denn ein schlechter Aufsatzschreiber wird nicht von heute auf morgen ein guter „Chronist“, wenn schon das Interesse an einer derartigen „Chronik“ ein größeres ist, als an einem gewöhnlichen Aufsatze. Dann haben wir auch einen „Kassier“, der unsere „Landsgemeindekasse“ verwaltet und überhaupt das Finanzielle besorgt. Die Kasse setzt sich zusammen aus Bußen, die von jeher an dieser Schule eingezogen worden waren für Ruhestörung durch Fallenlassen von Gegenständen (2 Rp.), Vergeßlichkeit, Unordnung unter den Schulbänken (5 Rp.) ꝛc. Diese Bußen werden notiert und eingezogen durch einen besondern „Bußennotar“. Der Kassier führt ein Kassabuch, schließt auf Ende des Monats die Rechnung ab und verliest sie an der „Landsgemeinde“. Diese stimmt über die Genehmigung der Kassarechnung ab. Schließlich ist auch ein „Dirigent“ in der Kommission, der an der „Landsgemeinde“ den Eröffnungs- und Schlußgesang anstimmt und dirigiert, ein vorzügliches Mittel, die Leute zur Herrschaft über das Lachen zu erziehen und sie auftreten zu lehren. In alle diese Aemter wird gelegentlich auch der Lehrer gewählt.

Die Amtsdauer des „Landammanns“, „Kassiers“ und „Bußennotars“ sind je ein Monat, die des „Chronisten“ eine Woche. Auch einen „Klassenchef“ haben wir, einen eigentlichen Stellvertreter für den Lehrer, der darauf aufmerksam gemacht wird, daß er nicht ein bloßer Aufpasser sei oder gar nach dem Grundsatze Ludwigs XIV: «L'état c'est moi» handeln soll; nein, er soll vielmehr auch „Der erste Diener des Staates“ sein wollen. Er ist verantwortlich für Ordnung und Reinlichkeit seiner Kameraden in und außer der Schule, für ihr anständiges Betragen und greift immer zuerst an, wo es etwas zu tun gibt. Bisher ernannte ich allmonatlich diesen Klassenchef selber; nun aber werde ich ihn von seinen eigenen Kameraden wählen lassen. Ich weiß sicher, daß sie nie einen unordentlichen und trägen Schüler zu ihrem „Chef“ machen werden.

Was ich mit diesen Einrichtungen bezweckte, das ist eben die Erziehung der Schüler zur Selbständigkeit, die Vorbereitung aufs

praktische Leben. Oder sollte es nicht einem jeden wohl zu statten kommen, wenn er als erwachsenes Glied der menschlichen Gesellschaft eine Versammlung leiten, ein Protokoll abfassen und eine Kassarechnung führen kann? Und lernen denn die jungen Leute dabei nur dies eine? Wird denn dadurch nicht auch der Charakter wesentlich gefördert, die Selbstverantwortlichkeit entwickelt, der Wille zur Arbeit gestärkt?

Ich habe nun bereits auch angefangen, den Schülern versuchsweise noch ein weiteres Feld zu räumen. Ich möchte nämlich, mehr als bisher, mit „der öffentlichen Meinung der Klasse" erziehen und die Strafen, namentlich körperliche, die ich leider immer noch nicht aus der Schulstube verbannte, abschaffen, um da, wo Tadel oder Strafe am Platze wären, die Schüler selbst schalten und walten zu lassen. Auf die Resultate dieser demokratischen Schulrechtspflege darf ich wohl gespannt sein.

Die Erfahrungen, die ich mit meiner „Landsgemeinde" gemacht habe, sind derart, daß ich gerne auf diesem Wege fortfahre. Im Anfang ging ja freilich die Sache oft recht linkisch und schwerfällig; die Diskussion wollte nie in Fluß kommen, die allgemeine Umfrage wurde nicht benützt, der Gesangleiter vor der Klasse konnte vor Lachen nicht anstimmen 2c. Doch das besserte bald, und jetzt treten oft recht befriedigende Leistungen zutage. Mein Schulinspektor schreibt in seinem letztjährigen Visitationsbericht über die „Landsgemeinde": „Die wöchentliche Stunde, welche dafür geopfert wird, hat sich sehr wohl gelohnt. Die Idee ist jedenfalls als gerechtfertigt zu begrüßen und bewährt sich ganz gut."

Ein anderer schweizerischer Schulmann, der seit vierzig Jahren im Amte ist, hat seit einem Jahre ebenfalls gewisse Grundgedanken solcher Selbstregierung in seine Klasse eingeführt und berichtet mir, daß er von den Ergebnissen geradezu überrascht sei und Schritt für Schritt in der gleichen Richtung weitergehen wolle. Er habe auch bei Schulausflügen das gleiche Prinzip („Ihr sollt selbst für Ordnung sorgen!") in Anwendung gebracht und sei erstaunt gewesen, wie erfinderisch die Kinder in der Herstellung zweckmäßiger Anordnung des Marsches 2c. gewesen seien.[10]) Er berichtet dann noch:

---

[10]) Man wird hier an Goethes Worte über die Benutzung der Selbsttätigkeit der Kinder („Wahlverwandtschaften") erinnert: „Der

„... Welche Freude zeigte sich bei den „Wahlen", bei neuen Gesetzesbestimmungen auf Spaziergängen, ja sogar welch edler Wetteifer beim Lernen, z. B. zwischen Regierenden und Regierten — bis zu einer nächsten Wahlgelegenheit. Auch nicht ein Fall der Unzufriedenheit über eine getroffene Wahl oder über eine Strafe ist zu verzeichnen. Das Gerechtigkeitsgefühl der Schüler war schon von Anfang an sehr entwickelt und erwies sich als weit bildungsfähiger, als ich je ahnte... Dieses demokratische Prinzip erleichtert erfahrungsgemäß die Disziplin, veredelt das Gemüt, bildet den Charakter und spornt schon die kleinsten und jüngsten Bürger zu tieferem Denken über Rechte und Pflichten an — zum Wohle des Ganzen. Selbstverständlich darf der scharf beobachtende Lehrer als erfahrener Psychologe — hier Staatsmann — die Zügel der unsichtbaren (oder möglichst wenig fühlbaren) Führung nie aus der Hand geben."

Zum Schluß möge aus der Geschichte der Pädagogik[11]) noch angeführt werden, daß der berühmte Rektor Trotzendorf in Schlesien (gest. 1556) ebenfalls schon seine Schüler ins Regiment zog, indem er die einen zu Oekonomen, die andern zu Quästoren, die dritten zu Ephoren ernannte. Auch setzte er einen Schülermagistrat ein. Dieser bestand aus einem Konsul, 12 Senatoren und 2 Zensoren. Hatte ein Schüler etwas begangen, so mußte er sich vor diesem Senat verteidigen. Bei der Verhandlung war Trotzendorf als „dictator perpetuus" zugegen und hielt streng darauf, daß der Ausspruch des Senats vollzogen wurde.

Erziehung zur Verantwortlichkeit. Wie man nun auch zu den obigen Anregungen stehe — der Pädagoge kann jedenfalls viel aus den übereinstimmenden Beobachtungen lernen, die man betreffs der moralisch belebenden Wirkung des oben geschilderten Systems auf die Schuljugend gemacht

---

Mensch tut recht gern das Gute, Zweckmäßige, wenn er nur dazu kommen kann; er tut es, damit er etwas zu tun hat, und sinnt darüber nicht weiter nach, als über alberne Streiche, die er aus Müßiggang und langer Weile vornimmt."

[11]) Vgl. Just, Schulleben und Charakterbildung. Osterwieck 1907.

hat: Wie die Ehre einer verantwortlichen Stellung auf jugendliche Seelen wirkt, wie das damit verbundene Vertrauen stärkt und wie die Eröffnung eines geordneten Wirkungskreises den Tätigkeitstrieb belebt und ihn vor verkehrten Zielen bewahrt. Auch wo der Lehrer sich daher nicht oder noch nicht entschließen mag, jenes ganze System einzuführen, sollte er doch den pädagogischen Grundgedanken möglichst verwerten: Nämlich gerade widersetzliche Schüler dadurch zu heilen, daß man ihnen irgend eine Aufgabe der Ordnung oder der Verantwortlichkeit für andere anvertraut. Der Richter Lindsay von Colorado sagte mit Recht, man müsse verirrten Knaben nur die rechten Aufgaben für ihren starken Tätigkeitstrieb stellen, „dann machen sie das Hüten der Ordnung zu ihrem Sport". Lindsay beseitigte durch Anwendung dieses Grundsatzes völlig die jugendlichen Bandendiebstähle in Denver. Als das Lehrerkollegium in „Tom Browns Schooldays" völlig ratlos in Bezug auf die Streiche Toms dasteht, sagt der Direktor: „Nun — man muß ihm die Sorge für einen anderen Knaben anvertrauen." Und das geschieht mit größtem Erfolge. Tom beginnt sein ganzes Handeln von einem höheren Standpunkt zu betrachten. Wir haben hier übrigens das gleiche Prinzip, nach dem Peter der Große dem gefürchteten Räuber Yermak die Eroberung und Verteidigung Sibiriens anvertraute, und wir haben das gleiche Prinzip, durch das die Heilsarmee ihre größten pädagogischen Erfolge erreicht hat: Sie stellt frühere Sünder dazu an, andere retten zu helfen. Nichts verbindet den Menschen so sehr mit der sittlichen Ordnung, als wenn er etwas für sie tun muß. Aus dieser psychologischen Wahrheit heraus begreift man auch am besten die außerordent-

liche erzieherische Bedeutung der Ritterlichkeit: Nichts bewahrt den Mann so sehr vor seinen eigenen schlechten Trieben, kein Verbot und kein Enthaltsamkeitsgelübde, als der Umstand, daß die Frau unter seinen Schutz gestellt, seinem Dienst und seiner Hilfe empfohlen wird — er muß sie stützen, statt sie zu Falle zu bringen: Das verbindet ihn mit der großen Sache der Verantwortlichkeit und verleiht damit auch ihm den stärksten Schutz gegen sein eigenes niederes Selbst. Wenden wir diese allgemeinen Gesichtspunkte auf einige besondere Fälle an: Nehmen wir z. B. den häufigen Fall an, es werde dem Lehrer bekannt, daß ein Knabe weit und breit Vogelnester ausnimmt. Ich würde in diesem Falle den Knaben zu mir berufen und ihm, eventuell in Gegenwart einiger anderer, eröffnen, ich wolle einen Tierschutzverein an der Schule gründen und er solle der Vorsitzende werden — erstens wegen seiner ausgezeichneten Lokalkenntnis, zweitens, um seine Schandtaten einigermaßen wieder gut zu machen. Es ist gar kein Zweifel, daß der neue Verein einen unübertrefflichen Präsidenten haben wird. Auch wird durch solchen Verein für die Förderung des Tierschutzes unter den Schülern unvergleichlich besser gesorgt sein, als durch Androhung von Schulstrafen für Nesterausnehmer. Setzen wir ferner einmal den Fall, es komme dem Lehrer zu Ohren, daß in der Klasse einige ältere Knaben sind, welche einen frivolen Ton in sexuellen Dingen in die Schülergespräche bringen, so ist es manchmal von durchschlagender Wirkung, die Betreffenden zu einer Privatbesprechung einzuladen und ihnen die Reinheit der Klasse anzuvertrauen, indem man noch besonders bemerkt, daß man wohl wisse, daß selbst bessere Elemente in einer gewissen Gedankenlosigkeit

sich hier gehen ließen und schlimmer redeten, als sie dächten, daß sie aber im Auge behalten müßten, daß es sehr schwache Mitschüler gebe, die durch einen leichtfertigen Ton völlig aus dem Gleichgewicht gebracht werden könnten. Man habe das absolute Vertrauen auf ihren Einfluß in der Klasse und werde sich freuen, wenn es ihnen gelänge, jene Dinge zu sistieren. Hat man zu den Betreffenden gar kein Vertrauen mehr, so muß man sich an eine Reihe besserer Schüler wenden, damit sie den Kampf gegen jene Einflüsse aufnehmen. Dieselben mögen dann organisationslos oder als Geheimbund gegen das Zotenwesen ihren Kampf führen. Wie notwendig solche Mitwirkung der Schüler selbst ist, das weiß jeder, der eine Ahnung hat von den Dingen, die heute bereits in die jüngsten Schülerkreise dringen. Die Kolportage z. B. von unsittlichen Photographien und Schriften in den höheren Schulen mancher Großstädte ist wahrhaft erschreckend. Hier ist nicht durch Schulpolizei, sondern nur durch Vorbeugung, Seelsorge und Weckung der pädagogischen Mitarbeit der Schüler selbst eine Besserung und Sicherung zu erreichen. Die pädagogische Abwehr auf diesem Gebiete ist noch wahrhaft in den Kinderschuhen, während die Gefahr bereits zu einer wahren Pest geworden ist. Videant consules!

Der hier illustrierte pädagogische Gesichtspunkt wäre auch bei der Gegenwirkung gegen jede andere Art von schlimmen Gewohnheiten, Straßenunfug, Wirtschaftsbesuch 2c. zu beachten. Natürlich ist dabei nie zu vergessen, daß es sich nicht um Aufpasser und Angeber im alten Sinne, sondern um Anregung der Schüler zu gegenseitiger Hilfe und Erziehung auch auf solchen Gebieten handelt. In einigen katholischen

Instituten gibt es die Einrichtung der sogenannten „Schutzengel" — jedes Kind ist für ein anderes, jüngeres in einem feineren Sinn verantwortlich, d. h. es muß ihm die Sachen in Ordnung halten helfen, kann es in Disziplinarfällen verteidigen, soll aber möglichst dahin wirken, daß solche nicht vorkommen. Es wäre in manchen Fällen verzweifelter Faulheit oder Störungslust eines Schülers vielleicht der beste Ausweg, ihm ein paar „Schutzengel" zu ernennen, d. h. ein paar Kameraden zusammenzurufen und ihnen zu sagen: „Hört einmal, ich mag den .... nicht beständig strafen und zur Ordnung rufen, ich bin doch kein Gendarm — könntet ihr euch nicht einmal seiner etwas annehmen, fehlt ihm vielleicht ein guter Freund, woher mag überhaupt sein ganzes schlaffes und freudloses Wesen kommen?" usw. usw.

Es ist mir zweifellos, daß das System der gegenseitigen Erziehung, wie es Bell und Lancaster in England, sowie der Pater Girard in Fribourg einst vertreten hat, in der Schule der Zukunft wieder einen großen Raum einnehmen wird, nicht nur, weil es vom Standpunkt der pädagogischen Technik die größte Bedeutung hat[12]) (wofür leider unsere wissenschaftlich-abstrakte Pädagogik gar kein Verständnis zu haben scheint) — sondern auch, weil es eine Fülle ethischer Erziehungskräfte in sich birgt. Indem dieses System den Gedanken der gegenseitigen Hilfe zunächst nur auf intellektuellem Gebiete verwirklicht, gibt es zu-

---

[12]) Das Wachstum des Strebertums auf unseren Schulen im Anschluß an das bloße Konkurrenzsystem der Leistungen, das sogar die gegenseitige Hilfe verbietet, statt sie wahrhaft pädagogisch zu organisieren, gehört zu den ernstesten Kapiteln des Problems „Schule und Charakter".

gleich die naheliegendsten Anregungen, in ethischen Dingen die ernsthafteste kameradschaftliche Hilfe an die Stelle des Hochmutes, der Gleichgiltigkeit oder der Feindschaft zu setzen.[13]) Pater Girard sagt von jener Lehrform mit Recht:

„Es gibt nichts Erfreuenderes auf der Welt, als ein zartes Kind von andern zarten und lebendigen Kindern umringt zu sehen, das sich Mühe gibt, seine Freunde zu unterrichten, dem alles wichtig ist an ihnen, dem ihre Fortschritte am Herzen liegen, das sich ihrer guten Haltung freuet, das ihre Fehler bald leise, bald ernster rügt, doch geduldig bleibt, wenn auch die gleichen jugendlichen Fehler sich unaufhörlich wiederholen, und das endlich nach geendigtem Unterricht zu seiner eigenen Arbeit zurückkehrt, ganz anspruchslos, als wenn es nichts als etwas ganz Gewöhnliches getan hätte. Dieses Schauspiel schwebte ehemals alle Tage vor meinen Augen, erbauete mich und mußte mich vollends gewinnen für eine Lehrform, welche dem jugendlichen Gemüt die schönste christliche Richtung geben kann."

An anderer Stelle spricht Girard davon, daß die Jugend auf solche Weise lerne, ihre Vorzüge und ihre Gewalt menschlich zu gebrauchen. Gerade diese „menschliche" Verwertung eigener Vorzüge sollte auch in das übrige Gemeinschaftsleben der Kinder eindringen und das Prinzip der Solidarität an Stelle des Fallenlassens und der Isolierung setzen. Wie erbarmungslos z. B. sind Kinder nicht gegenüber Kameraden, die schwerer gefehlt, z. B. gestohlen haben. Ich lernte einen gutherzigen und unverdorbenen Knaben kennen, der wegen einer kleinen unbesonnenen Unterschlagung völlig geächtet war in seiner Klasse und dadurch erst recht zur Ver-

[13]) Man braucht nicht zu fürchten, daß es auf Grund solcher Bestrebungen zu viel Tugend auf der Schule geben werde. Die Natur hat reichlich für das Gegenteil gesorgt. Wer aber weiß, daß das Kind der Vater des Mannes ist, der wird auch nicht zögern, mitten in allem Ungestüm der Jugend den edleren Seelenkräften so viel Nahrung zuzuführen, wie nur irgend möglich ist.

wahrlosung getrieben wurde. Wie nötig ist es hier, bei aller Aufrechterhaltung eines charaktervollen und unbestechlichen Urteils, doch die Mitschüler zu kameradschaftlicher Unterstützung und Wiedergewinnung eines solchen Verirrten anzuleiten und bei dieser Gelegenheit überhaupt dem Pharisäismus gründlich entgegenzutreten. Wie wichtig, den Hochmütigen ihre stolze Sicherheit zu nehmen und daran zu erinnern, wie charakterschwach sie vielleicht an anderen Punkten sind, an denen jener die Probe bestehen würde 2c. Solche Anregung der Kinder ist manchmal wichtiger, als alles Rettungswesen. Die Prophylaxe des jugendlichen Verbrechens hat hier ihre stärksten „Gelegenheiten".

2. Die Pflege der Selbstachtung.

Die Menschenwürde des Kindes. Was wir von der amerikanischen Pädagogik ganz entschieden lernen können, das ist ihr Respekt vor der Selbstachtung des Kindes. Unsere Schulerziehung leidet noch immer schwer unter dem, was schon Salzmann als den „Korporalston" in der Erziehung bezeichnete — dem barschen Befehlston und den ehrenrührigen Ausdrücken, die man als notwendiges Zubehör autoritativen Gebahrens zu betrachten scheint, während doch jede wahre Autorität die Devise verkörpern sollte: „Noblesse oblige". Auch ist es durchaus unritterlich, sich Schwächeren und Wehrlosen gegenüber in beleidigender Tonart gehen zu lassen — Autorität ohne Großmut ist ein Zerrbild, Tadel ohne Delikatesse eine Roheit. Wie kann der Lehrer seine Schüler anders zu gentlemen erziehen, als daß er selbst das Beispiel des wahrhaft erzogenen Men-

schen gibt und sich als gentleman aufführt? Wir reden so viel vom Beispiel in der Erziehung und denken dabei immer nur an den vorbildlichen Verkehr der Erwachsenen untereinander — auf die Jugend macht es aber gerade den größten Eindruck, wenn der Erwachsene auch ihr gegenüber an ritterlicher und beherrschter Anrede festhält, statt sich hier von der Selbstbeherrschung zu „erholen". Ein Lehrer, der auch seinen Schülern gegenüber „pardon" sagt, wo es sich gehört, der sich entschuldigt, wo er zu weit gegangen und der in seinem Umgang mit dem einzelnen und der Klasse stets eine belebende Achtung zeigt, ein solcher Lehrer wird stets enthusiastische Verehrung ernten. Es sollte nicht nur eine Ehrfurcht des Kindes vor dem Lehrer herrschen: Auch der Lehrer sollte Ehrfurcht vor dem Kinde haben, vor dem verborgenen Edelmenschen im Kinde. Und der Lehrer sollte — wenigstens in den oberen Klassen — seine Haltung ausdrücklich in diesem Sinne explizieren: „Ich glaube an einen feineren Gewissensmenschen in euch, auch wenn ihr Fehler begeht — darum werde ich euch immer ehrenvoll behandeln, auch wenn ich euch strafen muß: Ich appelliere damit an euer eigenes besseres Ehrgefühl, ich erinnere euch daran, daß ihr mehr seid und Besseres könnt, als eure schwachen Augenblicke vermuten lassen."

Dostojewski hat mit Recht sogar für die Behandlung von Entarteten den Gesichtspunkt aufgestellt: „Ein menschenwürdiger Umgang kann sogar ein Individuum wieder menschlich machen, in dem das Bild Gottes schon erlosch." Der Jugendrichter Lindsay in Colorado verdankt dieser pädagogischen Praxis seine größten Erfolge. Er hat daraufhin den

Namen „Seelenmasseur" erhalten. Wollten sich nur mehr Lehrer zu solchen Seelenmasseuren ausbilden, statt ihre Disziplin auf die körperliche Massage zu gründen! Es ist in diesem Sinne zweifellos gerade gegenüber verwahrlosten Kindern oft von durchschlagender Wirkung, wenn sie jemanden treffen, der das bessere Selbst in ihnen anredet und sie mit einer ihnen ungewohnten Achtung behandelt. Der Titel von Schillers Abhandlung: „Der Verbrecher aus verlorener Ehre" hat eine sehr tiefe pädagogische Bedeutung: Gerade in der Jugend ist das Ehrgefühl das Fundament auch aller moralischen Sauberkeit, und ein Lehrer, der leichtfertig mit diesem Ehrgefühl seiner Schüler umspringt, wird geradezu mitschuldig an ihrer moralischen Degeneration.

Leider gibt es auch unter den christlichen Pädagogen noch viele, die nicht einsehen, daß sie gerade durch ihre christliche Auffassung ganz besonders zu ehrender Behandlung ihrer Zöglinge verpflichtet sind. Ihnen ruft der katholische Pädagoge Sacchini die Worte zu:[1])

„Um das rechte Maß in allem, besonders aber bei der Erteilung von Strafen zu wahren, bedenke der Lehrer, mit welcher Ehrfurcht die Söhne eines Königs zurechtgewiesen werden und erinnere sich daran, daß seine Zöglinge junge Könige, Söhne Gottes, Brüder nnd Miterben Christi sind."

Prügelpädagogik. Es bedarf wohl kaum noch der Erwähnung, daß die Methode der körperlichen Züchtigung mit solcher Pflege der Selbstachtung unvereinbar ist. Manche Freunde des Prügelns wollen es so hinstellen, als stamme unser Protest gegen die körperliche Bestrafung aus der hypersensitiven Angst des modernen Menschen vor dem

---

[1]) Erläuterungsschrift zur Studienordnung der Gesellschaft Jesu.

Schmerz. Nein — wir sind gegen das Prügeln, weil es zu „oberflächlich" schmerzt, weil es brutalisierend und **entehrend** wirkt und das Schamgefühl abstumpft. Wer durch Züchtigung gewisse Unarten und Fehler erfolgreich unterdrückt, möge nicht vergessen, daß er dafür das Ehrgefühl tot schlägt und daß sich das später in verhängnisvoller Weise rächen muß![2]) Der Verfasser hat in seiner „Jugendlehre" schon darauf hingewiesen, daß gerade die größten und erfolgreichsten Besserungsanstalten in Belgien, Frankreich, Amerika prinzipiell auf jede körperliche Bestrafung verzichten, **weil sie die Selbstachtung als das Fundament aller moralischen Regeneration betrachten.** Schon ein großer Pädagoge des 15. Jahrhunderts, Sadolet, sagte: „Zum vornherein sei es gesagt, daß der Vater sein Kind nicht mit Schlägen strafen und so dessen edle Natur zu einer servilen erniedrigen darf." Und Walther von der Vogelweide schrieb bekanntlich:

Niemand lenkt zum Guten — Kindeszucht mit Ruten;
Wer zu Ehren kommen mag, dem ist ein Wort wie ein Schlag!

Wir haben gerade in unserer nervösen Zeit auch sehr mit der Tatsache zu rechnen, daß „das Zufügen und Erdulden körperlichen Schmerzes in naher Beziehung zu den traurigsten Erscheinungen geschlecht-

---

[2]) Unbegreiflich erscheint es dem Verfasser, daß selbst in einem freien Lande wie in der Schweiz noch so viel in den Schulen geschlagen wird. Die körperliche Antastung in der Schule scheint ihm absolut unvereinbar mit jenem Ehrgefühl und jener persönlichen Würde, welche zur moralischen Basis der Demokratie gehören. Es ist doch wahrlich kein Zufall, daß die Prügelstrafe für Erwachsene sich am längsten in Ländern mit zurückgebliebener Freiheitskultur erhalten hat!

licher Entartung steht".[3]) Schon um des „Schutzes der Schwachen" willen — in Lehrerwelt und Kinderwelt — sollte darum die Züchtigung in der Schule absolut fortfallen. Der Verzicht auf das Prügeln erschwert nicht, sondern erleichtert die Disziplin, weil die absolute Sicherung der Schüler vor solcher Entehrung alle Beziehungen zwischen Lehrer und Klasse veredelt und ein menschliches Vertrauensverhältnis möglich macht, das geradezu lösend und befreiend auf alle Nervenspannungen wirkt. Wo die von uns empfohlenen Methoden der „geistigen Heilbehandlung" nicht ausreichen, da gibt es genug andere Strafmittel. Man gehe aber auch hier sorgfältig darauf aus, die Strafe durch den Gedanken der Buße, des „Wiedergutmachens" zu vergeistigen und ihr jeden brutalen Vergeltungscharakter zu nehmen. Man richte darum die Art der Strafe möglichst so ein, daß sie eine Uebung auf dem gleichen Gebiete darstellt, auf dem gefehlt wurde. Z. B. Gedichtlernen für Vergeßlichkeit, sorgfältigste Schönschreibung oder akkurateste Zeichenaufgabe für Mangel an Selbstbeherrschung, Reinigungsarbeiten für Unsauberkeit, 2c. Die Kinder mögen gelegentlich selbst ihre freiwillige Buße vorschlagen und durch Ehrenwort ihre Ableistung zusagen. Der Kampf gegen den Fehler muß sozusagen ein gemeinsamer Kampf von Lehrer und Schüler gegen die Charakterschwäche werden. Für sehr schwere Fälle versuche

[3]) Vgl. Moll „Ueber eine wenig beachtete Gefahr der Prügelstrafe bei Kindern"; Zeitschrift für päd. Psych. und Path., III. Bd. S. 315 ff. Es sollte auch zu denken geben, daß neuerdings gewisse Monographien über die Frage der körperlichen Züchtigung in Verlagsbuchhandlungen erscheinen, die diese Monographien mit den Anpreisungen von Schriften umrahmen, welche den widerwärtigsten sexuellen Perversitäten gewidmet sind.

man vor der Ausweisung die Anwendung der amerikanischen Institution des „Probation officer“ auf das Schulleben: Es wird ein Schüler aus den obersten Klassen gewählt, bei dem sich der Delinquent täglich einmal zu melden hat, um über seine Arbeiten und seine Aufführung zu berichten, und der nach Ablauf solcher Probezeit über seinen Schützling referiert — dies gibt Gelegenheit, eine neue pädagogische Kraft in den Konflikt einzuführen und ist zugleich eine schöne Anregung zur Seelsorge für die älteren Schüler, die sich dabei gründlicher über den ganzen Fall informieren und kameradschaftlicher einwirken können, als dies dem Lehrer möglich ist. Eventuell kann sich der Lehrer in schweren Fällen von Faulheit oder Disziplinlosigkeit auch an die ganze Klasse wenden, nachdem der Delinquent für den betreffenden Tag nach Hause entlassen ist: „Ich vertraue euch jetzt euren Mitschüler zur Einwirkung an. Ich kann ihn nur strafen oder ausweisen — ihr, seine Kameraden, könnt ihn zur inneren Umkehr bringen. Versucht euch einmal an der Aufgabe — aber mit Ernst und Liebe. Ich will sehen, was ihr für Pädagogen seid.“ Auch kann der Lehrer bei solcher Gelegenheit eine Aussprache über die Ursachen der Entartung und Verstocktheit jenes Knaben provozieren und die Ansichten der Klasse über die besten Mittel der Einwirkung zur Aussprache bringen. Das ist zugleich eine Gelegenheit, über viele wichtige Fragen zu sprechen!

Die Politik des Vertrauens. Zur richtigen Pflege der Menschenwürde des Kindes, zum richtigen Appell an sein besseres Selbst gehört es vor allem auch, daß der Lehrer ihm nicht wie ein mißtrauischer Geheim-Detektiv, sondern mit belebendem Vertrauen und mit einem suggestiven Glauben

an sein besseres Selbst gegenübertrete. Wir machen uns selten klar, welchen Einfluß das Geheimste, was wir über einen Menschen denken, auf sein wirkliches Handeln ausübt und wie das, was wir von ihm erwarten, lähmend oder lösend auf seine inneren Kräfte wirkt. Man sagt nicht umsonst, daß der Mensch nicht verloren gehen könne, solange ein anderer wahrhaft an ihn glaubt. Auch in diesem Sinne macht der Glaube lebendig und tötet der Zweifel. Es ist darum z. B. grundfalsch, einem Knaben, von dem man ein Geständnis haben will, etwa die Worte entgegenzurufen: Aber wehe dir, wenn du lügst...! Vielmehr soll der Lehrer, gerade wenn die Wahrhaftigkeit eine große Selbstüberwindung verlangt, durchaus in folgendem Sinne reden: „Ich will deine Antwort jetzt nicht hören, besinne dich erst genau, wie alles war — so sicher, wie die Sonne morgen aufgeht, so sicher weiß ich, daß du mir nachher die volle Wahrheit sagen wirst!" Nichts ist falscher, als in solchen Fällen barsche und drohende Polizeiverhöre vor der ganzen Klasse zu veranstalten, statt die Wahrhaftigkeit zu erleichtern — was dem Lehrer ewige Dankbarkeit einträgt. Von dem großen englischen Pädagogen Arnold wird erzählt, daß er eine verlogene Schule völlig regeneriert habe dadurch, daß er jedem aufs Wort glaubte. Bald hieß es: „Arnold zu belügen, ist gemein!" Der Verfasser vorliegender Schrift fragte einmal in England in einem Internat einen Knaben, ob der Lehrer abends 9 Uhr alle Schlafsäle kontrolliere, damit auch wirklich alles reglementmäßig still im Bette sei, worauf er antwortete: „Nein, Mr. .... hat uns gesagt, so wenig wie er ein Pfund Sterling stehlen werde, so wenig würde er uns belauern." Immerhin sei hier für

Anfänger bemerkt, daß eine so weitgehende Vertrauenspädagogik nur ein Erzieher wagen kann, der bereits Autorität hat und von dem die Schüler wissen, daß er vertrauensvoll ist nicht aus Blindheit und bloßer Gutmütigkeit, sondern aus ritterlichem Entgegenkommen. Anfänger haben trotz aller Vertrauenspädagogik doch die pädagogische Bedeutung eines Wortes nicht ganz aus dem Auge zu verlieren, das da heißt: „Führe uns nicht in Versuchung."

Ermutigende Pädagogik. „Ihr Väter, machet eure Knaben nicht mutlos" ruft schon Paulus aus, und sicher ist es einer der größten pädagogischen Fehler, einem Zögling zu versichern, daß er ein Lügner, Faulpelz und Gassenbube sei und doch von ihm zu verlangen, er solle die Kraft und Freudigkeit zur Wahrheit, zur Tätigkeit und zum Anstand behalten. Vielmehr muß ich ihn stärken in der Gewißheit, daß sein eigentlicher innerster Mensch voll Kraft zu allem Guten sei und daß er gerade darum leicht über die Verirrung Herr werden würde. Einem, der gelogen hat, würde ich sagen: „Du bist kein Lügner, ich weiß, daß du Mut hast, ich habe mich schon mehrmals gefreut, daß du tapfer und ehrlich warst, wo mancher eine Lüge sagt — um so mehr habe ich mich gewundert, dich diesmal auf solchem Holzwege zu treffen...." Gerade anläßlich eines Tadels würde ich nie versäumen, meine Hochachtung vor irgend einem edleren Charakterzuge des Zöglings auszusprechen und würde meine Hoffnung ausdrücklich auf diesen Zug gründen: Ich würde die Verirrung als eine „Inkonsequenz" bezeichnen, als etwas, was nicht zum Wesen des Betreffenden gehört. Nichts ist ein verderblicherer Irrtum, als in das Gebiet jugendlicher Verirrungen mit polterndem Gericht und ge-

neralisierendem Schelten hineinzubrechen. „Ein moralisch krankes Kind“, so sagt der schon genannte Richter Lindsay von Colorado, „verlangt viel mehr Sorgfalt, Aufmerksamkeit, Güte, Geduld, als ein physisch krankes Kind“. Und in seinem Bericht[4]) über das Jugendgericht in Colorado erzählt er uns folgendes vorbildliche Gespräch, das er mit einem Knaben gehabt habe, den er zum Geständnis einer Unwahrheit bringen wollte. Er habe die Hand auf des Knaben Haupt gelegt und etwa gesagt:

„Ich bemerkte ihm, daß ich ihn nicht für einen Lügner hielte, obwohl er geschworen habe, daß er das Betreffende nicht genommen habe. Er sei ein braver Knabe, obwohl mir seine Betrügereien gründlich mißfielen. Wenn er diese faule Stelle in seinem Wesen nicht kräftig herausschneide, so werde kein Mann aus ihm werden... Ich ließ ihn nicht zu Worte kommen, sondern fuhr fort, ihm seinen eigenen Gemütszustand zu beschreiben und die Umstände, die ihn zu der Lüge verführt hätten. Welcher Schrecken ihn gepackt habe, als er seine Entdeckung fürchten mußte. Ich sah ihm ins Gesicht und sagte, wie sehr ich seine Liebe für seine Eltern respektiere, denen er Kummer und Beschämung ersparen wollte dadurch, daß er seine Schuld verleugnete. Ich zeigte ihm aber, daß das alles kurzsichtig und falsch gedacht sei. Da begann er in Tränen auszubrechen und gab alles zu und sagte, es habe ihn selber schrecklich unglücklich gemacht und versprach mir Besserung auf eine Art, die mir Vertrauen einflößte...“

Man sollte es überhaupt als leitenden Gesichtspunkt der Erziehung betrachten, ethische Einwirkungen stets mit starker Pflege der Selbstachtung des Zöglings zu verbinden — natürlich nur derjenigen Selbstachtung, die sich auf das bessere Selbst bezieht — und man soll darum auch die eigentlichen ethischen Einwirkungen an die Gelegenheiten anknüpfen, wo der Schüler etwas Gutes und Ge-

---

[4]) The Problem of the Children; a Report; Denver 1904, S. 112.

wissenhaftes vollbracht hat und sich in gehobener Stimmung befindet. Leider besteht bei vielen Leuten die Erziehung gerade darin, daß sie an Delikte anknüpfen und dieselben mit ärgerlicher und langatmiger Korrektur dem Schuldigen so lange ins Fleisch drücken, bis er sich nur noch als „Delinquent" fühlt und jede Kraft zum Aufschwung verliert. „Strecke dich nach dem, was da vornen ist" — dies gilt auch für die Pädagogik: Identifiziere das Kind nicht zu tragisch mit seiner Vergangenheit, verknüpfe es seelisch nicht zu eng mit seiner Niederlage, unterstreiche dagegen Alles, was in ihm selber in eine bessere Zukunft weist. Die meisten Kinder leiden unter ihren Niederlagen viel schwerer als Erwachsene meinen — da richtet ein plumpes Schelten oft wahre Verheerungen an.

Tierpädagogik. Außerordentlich viel kann ein denkender Lehrer für seine Disziplin vom Tierbändiger lernen. Gerade weil die Erfahrungen aller Tierbändiger bestätigen, daß man animalische Energie nicht durch animalisches Betragen, durch Heftigkeit, Brutalität und Nervosität, sondern nur durch die Macht des gebändigten Willens, durch spezifisch menschliche Ueberlegenheit überwinden kann. Der Tierbändiger Hagenbeck berichtet von der Bändigung der Eisbären, die am schwersten zu zähmen seien, und sagt, es sei ihm nur gelungen dadurch, daß er sie „ohne jeden Affekt" behandelt habe! Wer wüßte nicht, wie sehr dies auch auf die Behandlung von Pferden zutrifft? In den großen Gestütereien des amerikanischen Westens darf im Stalle kein grobes Wort gesprochen werden. Wenn das im „wilden Westen" gegenüber den Pferden verlangt wird, aus reiferer

„Tierpädagogik“ heraus, dann wird doch wohl die „Menschenpädagogik“ nicht dahinter zurückbleiben dürfen! Man lese auch die Broschüre von Redwitz, „Alltägliche Reitererfahrungen“ und lasse sich erzählen, welche Eigenschaften der Verfasser auf Grund langjähriger Erfahrung zuerst vom Reiter verlangt: Geduld, unerschöpfliche Geduld, viel Herz und eine hochanständige Gesinnung! „In solchen Herzen muß sich aber vor allem ein absoluter Gerechtigkeitssinn entfalten und jede Mißstimmung niedergekämpft werden.“ Auch solle der Reiter nie geizen mit lobender Ermutigung, wenn das Pferd seine Sache recht gemacht habe!

Wieviel edle Pferde werden durch unerzogene und brutale Reiter verdorben und wieviel Pädagogen gehen mit ihren Zöglingen um, wie ungeduldige Stallknechte mit edlen Pferden!

Es muß wahrlich der höchste Grundsatz des Lehrers sein, daß er das wahrhaft Menschliche, die höhere Persönlichkeit in seinem Schüler, die er auf Schritt und Tritt zur Inspiration aller Leistungen braucht und anspricht, auch in jeder Weise durch würdige Behandlung pflege und ehre. Leider aber gibt es in der Schweiz und in Deutschland noch viele Pädagogen, die sich nicht davon freisprechen können, daß sie höchst fahrlässig in entehrenden Ausdrücken sind und sich in einer Tonart gehen lassen, die den Respekt verletzt, die der Erzieher der unsterblichen Seele seines Zöglings schuldig ist!

Man hört heute vielfach die Parole: „Die Schule im Dienste der Strafrechtspflege“ und man zerbricht sich den Kopf über die Frage: Was soll die Schule gegen das Verbrechen tun? Der Verfasser erlaubt sich, neben viele beachtenswerte Vorschläge, die von

anderer Seite gekommen sind, seine Antwort zu stellen: die Schule soll vor allem die Methoden ihrer Disziplin revidieren. Denn durch falsche Behandlung in der Schule sind schon zahlreiche Kinder auf den Weg der Verstocktheit und dann des Verbrechens getrieben worden. Und durch rechte Seelsorge in der Schule, durch ein paar gute Worte, die Vertrauen schaffen, gute Vorsätze wecken und neue Wege zeigen, könnten zahlreiche Seelen gerettet werden.

3. Winke für Anfänger.

Die Bedeutung der Disziplin. Anfänger im Lehrberufe sollten sich vor allem gründlich die außerordentliche Bedeutung einer straffen Disziplin klar machen. Erstens gedeiht geordnete und gesammelte geistige Arbeit nur auf dem Boden geordneten Benehmens, geordneter Haltung und äußerer Präzision. Zweitens wirkt Disziplinlosigkeit geradezu verheerend auf den Charakter. Strikter Gehorsam gegenüber festbestimmten Forderungen und Regeln erzieht den Willen, begründet jede Art von Gewissenhaftigkeit, bereitet den höheren Gehorsam gegenüber dem sozialen, ethischen, religiösen Gesetz vor. Nachlässige Verletzung der Regel, Gewöhnung an Ungehorsam bewirkt allmählich völlige Auflösung des Willens, liefert den Schüler seinen Launen und Stimmungen aus, macht ihn unfähig, sich selbst einst fest zu befehlen und sich selbst durchgreifend nach einem höheren Ideal zu gestalten. Unser Wille wird durch unsere eigenen Handlungen gebildet — darum ist gerade die Art, wie wir die

alltäglichsten und kleinsten Handlungen verrichten, so entscheidend für unsere ganze Charakterbildung. Diesen Gesichtspunkt für die Schätzung straffer Disziplin sollte der Lehrer den Schülern nicht vorenthalten. Er möge ihnen z. B. sagen: Ihr alle findet es gewiß traurig, einen Betrunkenen auf der Straße hin- und herschwanken zu sehen, ohne feste Richtung und präzise Bewegung — solchem Betrunkenen aber gleicht jeder Mensch, der nicht lernt, bestimmten Vorschriften ganz exakt ohne Abweichen nach rechts und links nachzukommen: Er erzieht sich selbst zur Halbheit und Schlaffheit alles Tuns: Seht, hier habt ihr eine gerade Linie an der Tafel — ihr ahnt noch gar nicht, was diese gerade Linie im Leben bedeutet, was für ein schönes Zeichen sie ist für alles starke Wollen, alle unbestechliche Ehrlichkeit, alle furchtlose Wahrhaftigkeit, alle treue Arbeit, alle unermüdliche Liebe, alle unbeirrte Beharrlichkeit. Kinder sind äußerst hellhörig für solchen Appell und es wäre der größte Irrtum, zu meinen, man gewinne die Kinder durch nachlässige Disziplin: Kinder *wollen* gehorchen, haben Verlangen nach fester Ordnung, sind nie wahrhaft freudig im Zustande der Disziplinlosigkeit und respektieren stets nur den strengen und konsequenten Lehrer.

Allerdings soll keine Ueberhäufung mit Verboten und Regeln sein: Man gebe wenige feste Vorschriften und diese ganz unzweideutig und ganz ausnahmslos. Man beobachte, wie „unglücklich“ edle und kräftige Pferde sind, wenn sie einen Reiter fühlen, der keine festen Befehle zu geben weiß, dessen Antriebe widerspruchsvoll und launisch sind — noch viel mehr leiden Kinder unter Lehrern, die keine klare, einfache und autoritative Führung zu geben wissen.

Die Gewöhnung an präzise Erfüllung aller Pflichten und Ordnungsvorschriften des Schullebens kann sehr wirksam unterstützt werden, besonders in den unteren Klassen, durch militärische Methoden im Verlassen der Klasse, in der Bereitmachung oder Fortlegung der Bücher rc., sowie durch gelegentliche gymnastische Freiübungen in der Klasse, wobei das Hauptgewicht auf vollkommen präzisen Rhythmus gelegt wird. Wir haben in unserer Schuldisziplin noch viel zu viel Militarismus niederer Ordnung, zu viel barschen Korporalston, und noch zu wenig Militarismus höherer Ordnung, d. h. Erziehung zu straffer Präzision alles Tuns. Diese Art „höherer" Militarismus findet sich in vielen, sonst sehr freien amerikanischen und kanadischen Schulen — was diejenigen beruhigen mag, die darin nur preußischen Drill sehen wollen. Diese Exaktheit des äußeren Tuns soll gewiß nicht zu einem Alles durchdringenden Drill entarten — als ein Erziehungsmittel für die energische „Innervation" alles Handelns, für durchgreifende Willensherrschaft ist sie aber gerade in den ersten Schuljahren von unschätzbarer Bedeutung.

Die Schüler eines Lehrers, der Ordnung hält, erkennt man auch außerhalb der Schule an zahlreichen, scheinbar unwichtigen und doch außerordentlich segensreichen Angewohnheiten. Ein amerikanischer Schulinspektor sagt, er wolle an der Art, wie eine Klasse die Treppe hinuntergeht, sofort hören, was für eine Art von Lehrer sie habe.

Erstes Auftreten. Manche junge Lehrer meinen, sie müßten die Schuljugend gleich im Anfang durch möglichst kameradschaftliches Auftreten gewinnen, womöglich auch durch einige Späße sich populär machen: dies ist grundfalsch. Der Grundton

des Lehrers muß von Anfang an autoritativ[1]) und nicht kameradschaftlich sein. Der Lehrer schuldet solches autoritative Auftreten durchaus dem repräsentativen Charakter seiner Stellung. Er hat gar kein Recht, in erster Linie Kamerad zu sein. Er vertritt die höhere Lebensordnung selber, in welche die Jugend durch das Schulleben eingeführt werden soll. Versteht er diesen Grundcharakter seiner Stellung in seinem äußeren Auftreten konsequent und ernsthaft zum Ausdruck zu bringen — dann mag er unbeschadet auch einmal Kamerad sein; es wird doppelt dankbar empfunden werden und nicht mehr irreführend wirken. Humor kann und soll sich nur ein ganz sattelfester Lehrer erlauben — wer die Schuljugend kennt, der wird wissen, wie merkwürdig auflösend alles Witzemachen auf die Kinder wirkt. Ja man kann sogar gerade hier den merkwürdigen Zwiespalt in der menschlichen Natur besonders deutlich beobachten: Die Kinder lachen gern und doch nehmen sie es dem Lehrer übel, wenn er den Unterricht allzusehr ins Heitere lenkt: Sie wollen durchaus auch etwas Festes und Ernstes im Leben haben, etwas, bei dem man keine Mundwinkel verzieht, und sie sind nur wahrhaft heiter, wenn sie auch einen großen Ernst in ihrer Umgebung walten sehen und gegenwärtig

---

[1]) Dies vereinigt sich sehr wohl mit der von uns empfohlenen größeren Demokratisierung der Schuldisziplin. Den Schülern soll ein Teil des elementarsten Ordnunghaltens übertragen werden, damit die Autorität sich nicht um alles Einzelne zu bekümmern hat. „Willst du was gelten, so mach' dich selten" — dies Wort gilt auch für die Autorität. Je weniger sie in alles Einzelne hineinregiert, je mehr sie nur die oberste entscheidende und gebietende Instanz ist, um so vornehmer und imponierender wirkt sie.

wissen: Wer das nicht beobachtet hat, der kennt die Jugend schlecht.[2])

Wir können auch in dieser Frage des autoritativen Auftretens wieder viel von der Heilpädagogik lernen. Für abnorme und nervöse Kinder verlangt die Heilpädagogik auf Grund übereinstimmender Erfahrung strengste äußere Autorität und ruhige unbiegsame Konsequenz, ausgedrückt in Blick, Stimme und scharf definierter Kürze des Befehles. Die Selbstdisziplin solcher Kinder bedarf einer starken Anregung von außen, eines Schutzes gegen die Uebermacht ihrer Impulsivität und Zerfahrenheit. Dieser Gesichtspunkt gilt durchaus auch für normale Kinder. Ganz abgesehen davon, daß auch unter ihnen viele Anlagen und Reizbarkeiten schlummern, die heilpädagogischer Behandlung bedürftig sind: Die Jugend als

[2]) Zur Wahrung und Hervorhebung dieses repräsentativen Charakters gehört es auch, daß der Lehrer den Vergehungen seiner Schüler ohne jede persönliche Irritation gegenübersteht. Keinen schlimmern Fehler kann man begehen, als die Disziplin auf die eigene Person zu beziehen. Und in allen Fällen, wo ein Akt grober Respektlosigkeit gegen die Person des Lehrers vorliegt, vermeide er ausdrücklich die sofortige Bestrafung, sondern bestelle den Schüler zum Schluß der Schulstunden zu sich, mit der ausdrücklichen Begründung: „Da es sich hier nicht bloß um ein Vergehen gegen die Schulordnung, sondern um eine persönliche Nichtachtung des Lehrers handelt, so muß ich Bedenkzeit haben, damit ich bei der Bestimmung der Strafe ganz von persönlichem Aerger frei bin und nur als Hüter der Schulordnung strafe." Solche Aeußerung wird stets einen tiefen Eindruck machen und die Spannung des persönlichen Kampfes zwischen Lehrer und Schüler lösen.

Die einzige persönliche Beziehung, die der Lehrer in die Disziplin hineintragen darf, läge vielleicht darin, daß er — gerade in den obern Klassen — vom „Umgange zwischen Gentlemen" spricht und es als selbstverständliches Postulat der guten Erziehung bezeichnet, daß man einen Vortragenden nicht nur nicht stört, sondern ihn sogar dadurch fördert, daß man durch die ganze äußere Haltung eine gespannte Aufmerksamkeit zum Ausdruck bringt.

solche mit ihrer unentwickelten Selbstkontrolle und Unruhe bedarf ernster äußerer Begrenzung, um nicht in die Gewöhnung des Sichgehenlassens hineinzuwachsen, bevor die inneren Imperative zu selbständiger Kraft gereift sind.

Allerdings bestätigt gerade auch die Heilpädagogik den Gesichtspunkt, den wir für die Beseelung des Gehorsams, für die Schonung der Menschenwürde begründet haben: die bloße brutale Zwangs-Autorität leidet gerade gegenüber nervösen und abnormen Kindern völlig Schiffbruch. Die autoritative Führung muß getragen sein von der größten Güte und von einer fast demonstrativen Schonung des Ehrgefühls. Das menschliche Nervensystem erkennt instinktiv nur die höchste Seelenkraft als heilende Autorität an und rebelliert explosiv gegen alle bloß mechanische Behandlung.

Der Lehrer hüte sich auch, bei seinem ersten Auftreten irgendwie um die Schüler zu werben, ein wohlwollendes Regierungsprogramm zu entwickeln, die Einzelnen durch huldvolle Ansprachen auszuzeichnen usw. Im Gegenteil: Je schweigsamer er ist, je mehr Reserve er sich auferlegt, um so interessanter, geheimnisvoller und imponierender erscheint er ihnen. Er erfülle sich mit wahrer Sympathie für die Einzelnen, aber mit vollendeter Gleichgültigkeit gegen die Massenstimmung seines Publikums. Er versuche nicht, die Liebe der Kinder gleich am ersten Tage zu erwerben, sondern erwarte dies von dem dauernden Eindruck seines Waltens. Sonst büßt er schon am ersten Tage die Achtung ein. Wohl aber versäume er nicht, die Klasse sogleich lebhaft in fesselnde Arbeit auf einem ihnen geläufigen Gebiete zu setzen, gebe ihr Gelegenheit, sich ihm von vorteilhafter Seite vor-

zustellen und benütze die Antworten, um den Kindern Bekanntes von neuen Gesichtspunkten aus zu zeigen.

Sollte eine übermütige Knabenklasse den jungen Kandidaten erwarten, so konzentriere er seine ganze Energie auf den Vorsatz, eine ruhige Haltung zu bewahren. Beobachtet er absichtliche Unruhestifter, so sage er ruhig: „Der erste, der noch ein Wort spricht, bekommt ..... auswendig zu lernen.“ Und zwar nenne er eine schwere Strafe und verhänge sie sofort, wenn das Delikt wiederholt wird.[3])

Geduld und Selbstbeherrschung. „Patience is a great preserver of order“ sagt der amerikanische Pädagoge Hughes[4]) und behauptet mit Recht, die Preisgabe eigener Selbstbeherrschung sei immer der sicherste Weg, auch die Herrschaft über andere zu verlieren. Eine ruhige Haltung, die nicht aus Phlegma, sondern aus Selbstzucht hervorgeht, übt in der Tat eine geradezu zwingende suggestive Wirkung auf haltlose und unreife Menschen aus. Ein altes indisches Wort sagt:

> Besiege dich zu vörderst selbst, um andre zu besiegen;
> Wie kannst du sie, wenn nicht durch eigne Kraft,
> Zu deinem Willen zwingen?

Ein ärgerlicher und aufgeregter Lehrer erfüllt eine Hauptaufgabe gerade seines repräsentativen Berufes nicht: Er verkörpert nicht die Würde der Autorität, nicht das ruhige Gleichgewicht aller wahren Ordnung, sondern ist selbst ein Abbild der gleichen Zerfahrenheit und unkontrollierten Unruhe, die er bekämpfen will. Demgemäß gehen von ihm auch trotz aller disziplinarischen Betriebsamkeit keine ordnenden Wirkungen aus. Würdelose Lehrer sind die größ-

---

[3]) Vgl. B. Smith, Boys Management, London 1900.

[4]) «How to keep order», New-York 1901.

ten Charakterverderber für die Jugend. Ein Hauptgrund gegen das Schlagen in der Schule ist darum auch der Umstand, daß es dem Lehrer die Selbstbeherrschung mindert und ihm die ruhige Haltung nimmt. Die entscheidende Bedeutung dieser Ruhe für die Bändigung junger Menschen haben alle großen Pädagogen von jeher hervorgehoben. Von Vittorino da Feltres Selbstbeherrschung wird in dieser Beziehung folgendes berichtet: „Wenn er zornig wurde, merkte man es deutlich, indem er sich höher aufrichtete und sein Antlitz sich rötete. Alsdann aber sammelte er sich sogleich und wagte nicht, jemand zu rügen, ja ein Wort zu sprechen." Und Fénélon gibt dem Erzieher sogar den Rat, mehrere Tage mit dem Tadel zu warten, damit jede persönliche Irritation aus der Stimme verschwunden sei. Man müsse dem Kinde zeigen, daß man stets Herr seiner selbst sei. Diese Grundsätze sind so wahr und wichtig, daß sie heute wieder im Verkehr mit abnormen Kindern als Grundbedingungen der Heilpädagogik anerkannt werden.[5]) Ohne Affekt zu erziehen, gilt hier als erste Regel — und dies hat einen tiefen Sinn, weil es uns sagt, daß der kranke und aus dem Gleichgewicht gebrachte Geist nur durch den ganz gesunden und geklärten Geist geheilt und beruhigt werden könne. Das aber gilt für jede Art von Erziehung. Der fundamentalste Fehler unseres Erziehens ist, daß wir meist gerade dann erziehen wollen, wenn wir selbst durch den Fehler des andern aus dem Gleichgewicht gebracht sind. Erst wenn ich vollkommen

[5]) Vgl. Demoor, die Erziehung anormaler Kinder; Altenburg, Bondes Verlag. Ebenso Heller, Heilpädagogik; Leipzig, Engelmann.

„frei" bin von dem Fehler des andern, kann ich ihn selbst davon frei machen.

Zu dieser ruhigen und gesammelten Haltung des Lehrers gehört auch der Verzicht auf vieles Schelten und disziplinarisches Anrufen. Ganz abgesehen davon, daß diese Tonart das sympathische Band zwischen Lehrer und Schüler zerreißt, zersplittert es auch die geistige Kraft des Lehrers und verursacht viel mehr Aufmerksamkeit, als es beseitigt. Wer nicht durch seine ganze Haltung, den beherrschenden Blick und den konzentrierten Willen die Klasse bändigen kann und wer nicht durch ruhige Besprechungen den Willen zur Ordnung zu befruchten vermag — der schaffe sich durch wortlose, aber eingreifende Strafen die nötige Ruhe und verzichte aber dann auf das ewige Korrigieren, Mahnen und Predigen. Ebenso unrichtig wie das viele Schelten ist auch die Praxis mancher Lehrer, die Unruhe in der Klasse durch lautes Anfahren und Klopfen oder durch mächtige Entfaltung von Brusttönen überwinden zu wollen. Solche Mittel verbrauchen sich schnell, entsprechen nicht der Würde des Lehrers, weil sie ihn sozusagen in eine Lärm-Konkurrenz bringen, die ihn auf das Niveau der Kinder herabsetzt und ihnen allmählich weit mehr Vergnügen als Schrecken verursacht. Der Lehrer spreche im Gegenteil um so leiser, je größer die Unruhe ist. Es gehört zu einer wahrhaft „individualisierenden" Behandlung im gesunden Sinne, daß der Lehrer nicht um eines Ruhestörers willen stets die ganze Klasse von der Arbeit ablenkt: Man werfe dem Betreffenden eventuell aus nächster Nähe einen ganz individuellen Blick zu und nehme ihn, wenn nötig, lieber nach der Stunde privatim zu einer kleinen Auseinandersetzung vor, statt daß man immer-

fort öffentliche Zurechtweisungen austeilt. Im übrigen vergesse man nie, daß die wahre, tiefbegründete Autorität nicht nur eine Funktion des Willens, sondern auch der aufrichtigen Liebe ist: „Wer gefürchtet werden will, der sorge dafür, daß er geliebt wird."

Die Moralpädagogik kann überhaupt nirgends so viel lernen, wie in den Schriften erfahrener Pädagogen für Schwachsinnige und Abnorme. Forel hat mit Recht einmal gesagt, man könne aus der Therapie der Geisteskrankheit außerordentlich viel für die Behandlung der Gesunden gewinnen. Dies ist eben in dem Sinne gesagt, daß wir in der Welt der Abnormen und Schwachsinnigen viele Fehler und Schwächen gleichsam ausgewachsen vor uns sehen, die beim Gesunden nur im Keime und ohne Degeneration vorhanden sind: Darum ist ja auch die moderne Pädagogik überhaupt erst wieder durch die pathologisch ausgewachsenen Charakterfehler auf ein konkretes Studium moralpädagogischer Fragen gelenkt worden. Und was nun zur pädagogischen Heilung solcher pathologischen Zustände gefunden und erprobt worden ist, das gibt uns auch die wertvollsten Winke für die Behandlung der Gesunden, die selber nie ganz ohne pathologische Tendenzen sind. Wer die pathologisch gesteigerte Reizbarkeit zu behandeln versteht, der wird auch für die normale Reizbarkeit die rechten Gesichtspunkte haben. Vgl. Heller über die Erfordernisse eines heilpädagogischen Erziehers. „Heilpädagogik", S. 206 ff.

Selbsterziehung. Aus dem oben Gesagten ergibt sich: Die größte disziplinierende Kraft des Lehrers ist seine eigene Selbstdisziplin. Die Kunst des Befehlens ist nicht eine Kunst der Stimm-Mittel oder

irgend welcher anderen äußerlichen Methodik — sie ist eine Kunst der starken Willenskonzentration[6]) und ihres ungewollten Ausdruckes in Haltung, Miene und Auge. Hier belohnt sich alles, was ein Mensch an strenger Selbsterziehung an sich gearbeitet und innerlich vollbracht hat — hier bestraft sich unerbittlich alle Vernachlässigung des eigenen Charakters. Immerhin ist es in jungen Jahren für die Selbsterziehung niemals zu spät. Ein Anfänger im Lehramte, der bemerkt, daß er seine Klasse nicht in Gewalt hat, soll nicht zum Stocke, sondern zu Payots Buche „Die Erziehung des Willens“[7]) greifen und sich ernsthafte Uebungen in der Herrschaft seines Willens über die eigenen körperlichen Zustände auferlegen. Man sagt mit Recht: Nur das Beispiel erzieht — die eigene Selbsterziehung ist das stärkste Beispiel, auch wenn es scheinbar unsichtbar bleibt: Die Kinder spüren schon am ersten Tage unsere größere Ruhe, unseren konzentrierteren Willen, unsere präzisere Sprache!

Ein berühmter Heilpädagoge in Deutschland fastet einige Tage im Monat, um die Suggestivkraft seines Willens durch solche Kraftübungen zu erhalten und zu erhöhen. Der Lehrer benutze in erster Linie die Erregungen des Schulzimmers, um in der Selbstdisziplin zu wachsen.

---

[6]) Ein wahrer Tadel z. B. muß ein Willensakt sein, die ganze Persönlichkeit des Lehrers muß sich hineinlegen. «Believe in the moral force of concentrated will» sagt ein englischer Pädagoge. Zu solcher Konzentration gehört aber auch gerade, daß der Lehrer sich nicht in fortwährenden Nörgeleien zersplittert und seinen Tadel entwertet.

[7]) Leipzig bei Voigtländer; 1905; ebenso auch Eymieu, Le Gouvernement de soi-même, Paris, Perrin & Cie.

Wer möchte überhaupt bleiben, wie er ist, wenn sich Kinderaugen fragend und vertrauend auf ihn richten, um aus seinen Worten und seinen Mienen den rechten Weg zu lesen? Wer empfände es dann nicht bitter, daß unsere ganze pädagogische Ausbildung einzig nur der Methodik des Unterrichts gewidmet ist und für die inwendige Kultur der lehrenden Persönlichkeit kein Wort der Mahnung und der Anregung übrig hat? Können wir vor den Kindern verbergen, wie wenig fertig wir sind, wieviel wir uns gehen lassen? Wahrlich, in der ersten Stunde jedes Lehrerseminars sollten die jungen Leute aufmerksam gemacht werden auf die Verräterei der Stimme und des Gesichtes: Wie in dem Klang unserer Stimmen alle Schwäche, alle Roheit, alle Feigheit mitredet, in der wir uns jemals gehen ließen und denen wir nachgaben: Jedes Wort, das wir sprechen, ist begleitet von einem ganzen Orchester mitschwingender Untertöne und von einer unbewußten Mimik unseres Gesichtes — und diese Untertöne und diese Mimik dementieren oft das, was wir sagen, decken einen Zwiespalt unserer Lehre und unseres Lebens auf, den niemand unbewußt tiefer erfaßt, als die unendlich empfindliche, weit geöffnete Kinderseele.

Der Maler Fra Angelico soll stets gebetet haben, bevor er zum Pinsel griff, um seine himmlischen Gestalten zu malen. Wieviel mehr müssen wir beten, um lebendige Menschen zu bilden — wie müssen wir uns reinigen von unserer verborgensten Unlauterkeit, um die verborgenste Lauterkeit im Kinde zu wecken, wie müssen wir uns sammeln und eins machen mit der göttlichen Wahrheit, damit unser Wort das Göttliche im jungen Herzen treffe. Wie

müssen wir uns zur himmlischen Liebe erheben, um über die Lieblosigkeit unserer Nerven hinauszuwachsen!

„Wundertätig ist die Liebe,
Die sich im Gebet enthüllt!“

Wohl ist der moderne Mensch dem tiefsten Sinn solcher Zwiesprache mit der ewigen Wahrheit zu weit entfremdet, um durch den vielen süßlichen und abergläubischen Mißbrauch hindurchzusehen und zu begreifen, daß es das Wesen der Seele ist, zu beten. Aber er wird wieder beginnen müssen, das „Ora“ wenigstens in jenem reinmenschlichen Sinne neu zu pflegen, der uns dann von selbst zu religiösen Bedürfnissen emporleitet: Daß wir nur dann erziehen können, wenn wir täglich einmal alle Gedanken zum höchsten Ziel aller Erziehung erheben, alle seine Forderungen aufs tiefste auch für unser eigenes Leben bejahen und selber den freudigen Gehorsam geloben, den wir von der Jugend verlangen wollen. In diesem Sinne gilt für niemand ernster als für den Pädagogen das alte Wort: „Ora et labora“. Ohne solches Gebet gibt es keine wahre Arbeit und keine lebendige Erziehung.

Schlußwort.

Religion und Schule.

Die vorliegende Arbeit ist von einem praktisch-technischen Problem der Schulführung ausgegangen. Sie hat die Bedingungen und Bedürfnisse einer wirksamen Schuldisziplin untersucht und hat auf diesem Wege die völlige Unentbehrlichkeit einer gründlichen Charakterpflege im Schulleben nachgewiesen.

Wie soll eine solche Charakterpflege organisiert werden? Wir haben zunächst auf gelegentliche Besprechungen anläßlich der täglichen Aufgaben und Konflikte des Schullebens hingewiesen. Diese Besprechungen drängen zur Einrichtung besonderer Stunden für ethische Aufklärung, durch welche der religiöse Unterricht nicht verdrängt, sondern nur nach der Seite der konkreten Anwendung hin ergänzt werden soll. Solche Stunden sollen der Lehrerschaft die Gelegenheit zu geistiger Vertiefung der Schuldisziplin und überhaupt zur Verknüpfung ihrer gesamten pädagogischen Leistung mit der Kultur des Charakters geben. Neben solchen Stunden sollte der Lehrer den gesamten Unterrichtsstoff ethisch durchdringen lernen. Damit alle diese schwierigen Aufgaben auch einer reiferen Methodik teilhaftig werden und nicht einem plumpen und abstrakten Moralisieren zum Opfer fallen, bedarf die Seminarausbildung der Lehrkräfte einer gründlichen Revision nach der moralpädagogischen Seite.

Es ist dem Verfasser nicht zweifelhaft, daß eine solche Vertiefung der Pädagogik in die Fragen

der Charakterbildung allmählich dazu führen werde, den schweren Konflikt zu lindern und zu lösen, der gegenwärtig in allen Ländern die weltliche Schule und die Kirche gegeneinanderführt. Je mehr die weltliche Schule unter dem Einfluß des wachsenden Unglaubens ihre Verbindung mit der religiösen Seelsorge löst und sich zur bloßen Intellektschule auswächst, um so deutlicher wird die weltliche Lehrerschaft spüren, daß Schularbeit und Schulordnung ohne große ethische Inspirationen nur zu einem klappernden Mechanismus wird, der letzten Endes aus Mangel an bewegender Seelenkraft völlig versagen muß. Man wird beginnen, sich mit großer Intensität der Pflege ethischer Kräfte zu widmen — und dabei wird man gewahr werden, daß die ethische Seelsorge aus ihrer eigensten Psychologie heraus nach religiöser Begründung und Befestigung verlangt. Wir haben anläßlich der moralpädagogischen Vorschläge der vorliegenden Schrift mehrfach gerade auf diese moralpädagogische Unersetzlichkeit der Religion aufmerksam gemacht und werden diesem Problem noch eine besondere Studie widmen. Die vorhergehenden Darlegungen können als eine Einleitung zu einer solchen prinzipiellen Arbeit angesehen werden, insofern, als sie induktiv, von den eigensten Aufgaben des Schullebens ausgehend, Schritt für Schritt zuerst zur Notwendigkeit tieferer Seelsorge und dann zu der Unentbehrlichkeit religiöser Vollendung dieser Seelsorge emporleiten. Von hier ergibt sich ein Ausblick auf das Problem der Trennung von „Staat und Kirche“. Prinzipiell sind beide so wenig zu trennen, wie Leib und Seele im Erdenleben zu trennen sind. Alles Zusammenwirken der Menschen im staatlichen Leben

und alle Erziehung zum staatlichen Leben bedarf der Kultur des Gewissens — es gibt aber auf die Dauer keine Kultur des Gewissens ohne den Kultus der religiösen Mysterien, in denen die menschliche Seele auf Grund erhabenster Zeugnisse und Ereignisse zum Bewußtsein ihrer überirdischen Bestimmung erweckt wird. Die Religion allein spricht die Ursprache der Seele — wer die Seele will und die Beseelung des Lebens, der kann darum der Religion nicht entraten.

Die bisherige Art der Verknüpfung von Gesellschaft und Religion, von Staat und Kirche ist aber vielfach mit Methoden des Zwanges belastet, die aus einer unentwickelten sozialen Kultur stammen — diese Methoden werden in der großen Kulturkrise der Gegenwart abgestoßen werden. Und es wäre ein Irrtum, an diesen Methoden festhalten zu wollen, und einen künstlichen Zusammenhang von Religion und Gesellschaft dort zu verteidigen, wo die inneren Bedingungen geschwunden sind. Wir müssen vielmehr darauf hinarbeiten, das „Laienelement" in tieferer Weise — an der Hand seiner eigenen pädagogischen Erfahrung — von der fundamentalen und unvergänglichen pädagogischen Bedeutung der Religion zu überzeugen. Daraus wird sich eine neue und tiefer begründete Verbindung von Religion und Jugenderziehung ergeben. So wie getrennte Eltern bisweilen durch die Sorge um das gemeinsame Kind wieder zusammengeführt werden — so wird das wahrhaft konkrete Studium der Charakterbildung auch die heute einander entfremdeten Mächte der weltlichen und kirchlichen Pädagogik einst zu neuer Zusammenarbeit unter neuen Bedingungen wieder vereinigen.

Anhang.

Ethische Durchdringung des gesamten Lehrstoffes.

Neben dem Religionsunterricht, dem Moralunterricht und den gelegentlichen kurzen Besprechungen ist die ethische Durchdringung des gesamten Lehrstoffes ein Hauptmittel zur Pflege des Ethos im Schulleben. Und diese Beziehung des ganzen Lehrplans auf die Interessen des Charakters ist um so wichtiger, als dadurch dem Schüler von vornherein der Anspruch des Gewissens auf das ganze Leben eindrucksvoll nahe gebracht wird.

Der Verfasser hat in seiner „Jugendlehre" dieser ethischen Behandlung der verschiedenen Schulfächer ein besonderes Kapitel gewidmet — dasselbe soll hier durch einige Hinweise ergänzt werden, die in besonderer Beziehung zu den moralpädagogischen Darlegungen der vorliegenden Arbeit stehen.

Und zwar handelt es sich bei der Aufstellung solcher ethischen Gesichtspunkte sowohl um die direkte, wie um die gleichnisweise Verwertung der einzelnen Fächer. Beide Methoden können im einzelnen Falle zusammenwirken. Beispielsweise bei folgender Gelegenheit: Bei der Uebersetzung aus einer fremden Sprache in die deutsche mache man darauf aufmerksam, wie unendlich wichtig es sei, daß man zunächst einmal lerne, sich ganz genau und ganz selbstlos in das hineinzuversetzen, was der Autor wirklich gesagt hat. Man dürfe sich nicht damit begnügen, den ungefähren Sinn zu treffen, sondern müsse sich dazu erziehen, den fremden Autor mit absoluter Genauigkeit zu Worte kommen zu lassen. Man dürfe sich nicht davon dispensieren, ihn sozusagen „gründlich anzuhören". Wer die äußere Genauigkeit zu leicht nehme, ja, wer auch nur ein Präsens setze, wo der Text das Perfekt habe, der sei in Gefahr, auch den Gedankeninhalt ohne Selbst-Entäußerung und ohne eindringende Aufmerksamkeit aufzunehmen und die feineren Nüancen des Ausdruckes zu

übersehen, die oft so entscheidend für den Sinn eines Satzes seien.

Erst hier beginne das eigentliche Lesen-Lernen — richtiges Lesen aber im obigen Sinne sei eine Schule der Selbstlosigkeit. Und nun gehe man weiter, die symbolische und pädagogische Bedeutung solcher Treue gegenüber dem Text ans Licht zu rücken: Wie die rechte Gewissenhaftigkeit im Uebersetzen überhaupt ein Gleichnis sei für den Vorsatz, den Anderen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen. Wie man diesen Willen zur Gerechtigkeit darin zeigen könne, daß man stets die Motive des Anderen mit Sorgfalt zu erfassen sucht und bei Diskussionen und Entgegnungen die fremde Ansicht stets in ihrer reifsten Formulierung darstellt. Und endlich: Wie solche wahrhaft objektive Wiedergabe fremder Gedanken auch unserer Ueberzeugung zugute kommt, die dadurch sowohl universeller und ausgeglichener wird, als auch — gerade durch den tiefer erfaßten Gegensatz — selber an subjektiver Bestimmtheit gewinnt.

Aber nicht nur die selbstlose Vertiefung in den fremden Stil und die fremde Ansicht kann beim Uebersetzen geübt werden, sondern zugleich auch die persönliche Festigkeit gegenüber der suggestiven Kraft fremder Ausdrucksweise und fremder Gedanken. Und hier kann die Genauigkeit der wörtlichen Wiedergabe ihre Ergänzung durch das Prinzip einer wirklichen „Uebertragung" in den deutschen Stil finden. Nachdem der Schüler die wörtliche Uebersetzung bemeistert hat, soll er angeleitet werden, sich von den spezifischen Wendungen und Konstruktionen der fremden Sprache zu emanzipieren. Man zeige dem Gymnasiasten schon bei der Cäsar-Lektüre, welch zwingende Gewalt die andere Sprache auf den Stil des Uebersetzens ausübt, ja wie er demgegenüber die entsprechenden Ausdrücke und Bilder der eigenen Sprache oft geradezu vergißt. Man zeige, daß es sich hier im Kleinen um das Problem handelt, persönlichen Charakter und selbstloses Eingehen auf fremde Art miteinander zu vereinigen. Auch kann man von hier eine Abschweifung auf das Verhältnis der eigenen nationalen Kultur zu fremden Kulturen machen: Wie wichtig für unsere Bildung, ja für unsere ganze geistige Gesundheit die objektive Vertiefung in fremdes Wesen und wie falsch andererseits alle sklavische und schematische Uebertragung fremder Gebräuche und Institutionen sei. Eine

kraftvolle Individualität lehne nicht fremde Einflüsse ab, wisse sie aber in den eigenen Stil zu übersetzen und sie dem persönlichen Leben organisch zu assimilieren.

Dieses Beispiel sollte zeigen, wie man bestimmte Schulleistungen zugleich direkt und symbolisch für die Interessen des Charakters verwerten könne. Gerade was die erzieherische Bedeutung solcher Symbolisierungen betrifft, so sei hier an die Lehrweise Christi erinnert, der unablässig Wasser in Wein verwandelt, indem er die alltäglichsten Vorgänge zu einem Gleichnis ewiger Dinge macht und dadurch das Geringfügige zum Träger höherer Wahrheiten erhebt. Diesem Beispiel ist neuerdings auch ein englischer Erzieher nachgegangen — der berühmte Verfasser des „Pastor Agnorum",[1]) der ausdrücklich den Rat gibt, aus jedem Lehrstoffe auch eine Parabel für die höheren Ziele der Menschenseele zu gewinnen und dadurch gleichsam die Allgegenwart Gottes auch im weltlichen Unterricht zu sichern. Er zitiert die bekannte Schulantwort: „Eine Parabel ist eine irdische Geschichte mit einem himmlischen Sinn" und knüpft daran die Mahnung, das Zeitliche stets dem Ewigen, den Stoff dem Geiste, das Niedere dem Höheren zu unterwerfen: Der himmlische Sinn aber, der in allen irdischen Lehrstoff hineingetragen werden solle, sei die Beziehung auf den höchsten aller Lehrgegenstände: Die Kunst recht zu leben. Dies allein sei ein wahrhaft „humanistischer" Unterricht. Sogar der Unterricht in Physik und Chemie könne benutzt werden, um die Bemeisterung des Stoffes durch den Geist zu feiern; der Mathematikunterricht gebe viele Gleichnisse für ethische Interessen: Die Wissenschaft von der Zahl hat ein sehr strenges Gewissen; Summierungen müssen ganz exakt sein, der kleinste Fehler zerstört alles, die Allmacht der Präzision scheint nirgends deutlicher hindurch als gerade auf mathematischem Gebiete.[2]) Da ist kein Raum für aus-

[1]) J. H. Skrine, Pastor Agnorum, London 1903.

[2]) Auf der Berliner Sternwarte wurden einmal in der Rechnung eines Astronomen merkwürdige „Fehler" entdeckt. Derselbe war jedoch so zuverlässig, daß man sagte: Eher ist die Erde nicht mehr in ihrer Bahn, als daß K. nicht richtig gerechnet hat! Und richtig fand man auf diesem Wege gewisse noch nicht bekannte Veränderungen in der Lage der Erdachse. Das gehört in das lehrreiche Kapitel: „Absolute Zuverlässigkeit".

weichende Kasuistik oder für eine halbe Wahrheitstreue. „Wir wissen, daß das moralische Gesetz ein Zuchtmeister ist, das den Menschen durch das Elementare zu einer höheren Erkenntnis emporleitet. Hat vielleicht auch das mathematische Gesetz eine ähnliche Funktion in der Erziehung, ist es vielleicht bestimmt, uns die Elementarschule der Präzision zu vermitteln?"

Folgende weitere Anregungen im Sinne des obigen Beispiels:

Beim Lese-Unterrichte läßt sich die richtige Betonung auch als ein Gleichnis verwerten — wenigstens auf den fortgeschrittenen Stufen. Man achte hier besonders auf das richtige Betonen des Wesentlichen und spreche im Anschluß daran einmal von Hauptsachen und Nebensachen, natürlich ganz im Rahmen kindlicher Erfahrung bleibend: Wenn man einen Freund suche, ob man da in erster Linie nach der Haarfarbe und nach der Schönheit des Anzugs sehe? Ob Geld das Wichtigste im Leben sei? Ferner wie man beim Erzählen darauf achten müsse, nicht das Nebensächliche breit zu treten. Dies gelte auch für das Briefschreiben — wobei natürlich das Interesse des Empfängers maßgebend sein müsse für die rechte Auswahl des Stoffes. Man kann in eine solche Besprechung über Hauptsachen und Nebensachen und über die entsprechende „Betonung" beider im Leben eine ganze Philosophie einkleiden. Das ist auch „philosophische Propädeutik".

Eine Reihe sehr wertvoller Vorschläge für die moralpädagogische Verwertung des Schreibunterrichtes und der Lautlehre — überhaupt des Elementarunterrichtes — hat vor einiger Zeit ein erfahrener österreichischer Pädagoge veröffentlicht. (Zeller in der Zeitschrift f. d. österreichische Volksschulwesen, XVI. Jahrg. 1903, Heft VI—VIII). Unter dem Titel „Die Schule des Volkes eine Schule des Willens". Er betont mit Recht, daß der denkende Pädagoge sich nicht vor der Tatsache verschließen könne, daß er durch richtige Gewinnung und Behandlung des Willens auch die Verstandeskräfte seines Zöglings sicherer in die Gewalt bekomme, als bei der geschicktesten Didaktik, die sich doch zunächst nur an den Intellekt wendet: Man müsse den Willen eben da wecken, wo ihn der Intellektualist nicht gefunden — in der Unzahl kleiner und kleinster Erziehungsmittel und Willenskeime, welche im Unterrichte und im übrigen Schulleben liegen.

Er illustriert die hohe pädagogische Wichtigkeit gerade der kleinen Willenshandlungen zunächst auf dem Gebiete der Lautlehre. Vom Standpunkt der Willensübung sei innerhalb der Schule eine korrekte Lautlehre,[3]) ein absolut sprachrichtiger Ausdruck nachdrücklichst anzustreben. Die Gegenwirkung gegen „mundfaule Artikulation" sei von eingreifender Bedeutung für die Uebung richtiger Innervation überhaupt. Das Gleiche gelte für die Orthographie.[4])

Der Verfasser vorliegender Arbeit hat in seiner „Jugendlehre" über die moralpädagogische Benutzung des Schreibunterrichtes eine Reihe von Vorschlägen gemacht, die er hier nicht wiederholen will. Es sei hier nur folgende Parabel hinzugefügt: Wenn die Kinder beginnen, von dem Schreibheft mit Doppellinie zur einfachen Linie oder von dieser zur gänzlich freien Schrift überzugehen, so mache man sie darauf aufmerksam, daß das Nachlassen äußerer Begren-

---

[3]) Man vergleiche hier übrigens die sehr interessanten Ausführungen Dr. Lammers über „Die Aussprache des Deutschen" (Wage Nr. 22, Jahrg. 1900).

[4]) In einer Polemik gegen Lay zeigt Zeller in sehr instruktiver Weise, wie sehr manche Intellekt-Pädagogen oft den moralpädagogischen Gesichtspunkt übersehen. Lay hatte auf Grund experimenteller Untersuchungen gefunden, daß bezüglich der Orthographie das Abschreiben dem Diktieren sechsfach überlegen sei. Darum will er auch ausschließlich das Abschreiben als orthographisches Uebungsmittel benutzt sehen. Mit Recht hebt Zeller demgegenüber hervor, daß vom Standpunkt der Willensbildung das Diktieren einen ebenso unersetzlichen Wert habe, gerade weil es mehr Gelegenheit zu Fehlern gebe und daher eine weit umsichtigere Kontrolle seitens des Schülers verlange. Das Abschreiben stelle die geringsten Anforderungen an Gedächtnis und Aufmerksamkeit; beim Diktieren hingegen sei eine energische Auslese zwischen Erinnerungen, Klangbildern und Analogien nötig, die Dialekt-Gewöhnung störe die richtige Aufnahme des Gehörten — kurz, das Hörbild mache weit mehr Schwierigkeiten für die richtige Orthographie, als das Gesichtsbild: Aber gerade deshalb sei das Diktieren eine ausgezeichnete Uebung in der aktiven Aufmerksamkeit. Auch hier läßt sich eine Parabel einführen: daß der Mensch sich nicht blindlings all den Einfällen, Bildern, Vorstellungen überlasse, die in ihm emportauchen, sondern fest und bestimmt das Rechte ergreife, das, was in der „Orthographie des Gewissens" geschrieben ist.

zung und äußeren Zwanges überall erst dann beginnen könne, wenn die Kraft der Selbstbeherrschung und der freiwilligen Begrenzung gereift sei. Und man verbinde mit jenem Uebergang zur freien Schrift einen Versuch, irgend eine äußere Kontrolle in der Schulordnung fallen zu lassen, mit der ausdrücklichen Begründung, man wolle erproben, ob die Klasse auch auf dem Gebiete der Ordnung bereits ohne „äußere Hilfslinien" das rechte Maß einhalten könne ꝛc.

Ein moralpädagogisch noch lange nicht genug ausgenutztes Schulfach ist der Turnunterricht. Man sollte den Schülern selber einen deutlicheren Begriff von der geistigen Bedeutung körperlicher Straffheit und Präzision beibringen und sie dadurch mit ihrem ganzen Menschen für das Turnen interessieren. Man erzähle z. B. von den geistigen Heilwirkungen, die bei Schwachsinnigen durch Anwendung präziser und komplizierter körperlicher Uebungen herbeigeführt werden und erkläre das Wesen dieser Heilwirkung, nämlich die Stärkung der Innervation durch Anregung zu energischer geistiger Leitung von körperlichen Vorgängen: Es wird dadurch überhaupt die Herrschaft des Willens über das Physische, der Gehorsam des Leibes gegenüber dem Geiste geübt und befestigt. Auch hebe man die Bedeutung einer straffen äußeren Haltung[5]) für den inneren Menschen hervor. Solche Gesichtspunkte sind schon darum wichtig, weil sie auch den physischen Unterricht geistigen Zwecken unterordnen — nach dem Worte: „Verherrlicht und traget Gott in eurem Leibe"!

Gerade im Turnunterricht läßt sich die von uns betonte Vergeistigung des Gehorsams und des Trills besonders einleuchtend illustrieren. Der Zwang zu strengster Präzision und rhythmischer Uniformität erscheint geradezu als Mißhandlung, wenn man nicht die geistige und symbolische Bedeutung solcher Strenge deutlich zu machen weiß: Man hebe z. B. hervor, daß wir durch diese Anregung zu absoluter Exaktheit der Ausführung auch an konzentrierter Energie auch für alle eigenen Vorsätze im Leben gewinnen,

[5]) Wenn in einer Schulstunde nachlässiges und unpräzises Antworten einreißt, so lasse man die Klasse aufstehen und einige Minuten gymnastische Armbewegungen mit höchster rhythmischer Präzision ausführen: „So, nun setzt Euch wieder — Ihr werdet sehen, wie straff und energisch Ihr nun wieder antworten könnt!"

während das „Nachklappen" nicht nur eine Niederlage des Gehorsams, sondern auch eine Unfähigkeit unserer freiwilligen Spannkraft bedeute — wir lernen nicht, unserer vielverzweigten Faulheit Gewalt anzutun.

Zum Schluß noch zwei Anregungen für solche Fächer, die mehr zur Anregung und Klärung des ethischen Urteils, als zur Willensstärkung Gelegenheit geben. Der Geschichtsunterricht läßt sich u. a. beleben durch folgenden Gesichtspunkt: Man fragt: Was hat unser Volk von anderen Völkern gelernt und was andere von uns? Was ist wohl unsere besondere Mission im Zusammenwirken der Völker, was die der anderen? Worin liegt die besondere Gefahr unserer Begabung? Durch solche Gesichtspunkte wird der Blick ebenso sehr vom einseitigen Nationalismus wie von einem bloßen flachen Internationalismus abgelenkt — der Sinn für Individualität wird geweckt und zugleich der Sinn für Einordnung und Ergänzung. Wie fruchtbar wäre es, von solchem Standpunkt aus z. B. zu zeigen, wie das romanische Element der Form und der germanische Individualismus zu gegenseitiger Erziehung und Ergänzung bestimmt sind und wie diese Erziehung bereits geschichtlich wirksam gewesen ist. Liegt z. B. die Stärke des englischen Volkes vielleicht gerade in einer wohltätigen Mischung des Prinzips der Form mit dem Prinzip der Selbständigkeit? Die Rassenfrage wäre gerade im Sinne solcher Ausgleichung einseitiger Ausstattungen zu behandeln. Solche Betrachtungsweise wäre die eigentliche Anwendung des sozialen Gedankens auf das geschichtliche Zusammenleben der Völker und gäbe auch für viele andere Fragen des Menschenlebens wichtige Gesichtspunkte.

In der Heimatskunde wären in ähnlichem Sinne Vorteile und Nachteile, Hemmnisse und Förderungen eines ganz bestimmten Milieus festzustellen (z. B. Gefahren und Hilfen der Großstadt 2c.), zugleich wäre darauf hinzuweisen, wie unabhängig die rechte Bildung des Menschen von all solchen Zufälligkeiten ist, und daß es stets nur auf das Wie und nicht auf das Was und Wo unserer Lebenstätigkeit ankomme. So kann man auch die Heimatskunde zu einer philosophischen „Güterlehre" benutzen.

Die vorhergehenden Anregungen sollten in der Tat nur Andeutungen für Anfänger sein, in welchem Sinne etwa der gesamte Unterricht zur Belebung der Selbsterziehung verwertet

werden und wie er durch solche Unterordnung unter ethische Interessen selber neue Inspiration und Lebendigkeit gewinnen könne.

Alle Anhänger einer ethisch vertieften Pädagogik aber mögen sich folgende drei Grundbedingungen solcher Vertiefung klar machen:

1. Eine starke moralpädagogische Erweiterung der Lehrerbildung und ein gründliches Aufräumen mit dem übermäßigen abstrakten Gedächtniswerk der Seminare.

2. Eine materielle Besserstellung des Lehrerstandes im großen Stile, damit dem Lehrer nicht durch Sorgen, Nebenarbeiten und übermäßige Belastung diejenige Muße, Sammlung und geistige Frische genommen werde, ohne die man wohl ein Schultechniker, aber kein Schulseelsorger sein kann.

3. Eine Entlastung der Schule von dem übermäßigen Detail von Kenntnissen und Fertigkeiten, eine Verweisung dieser Einzelheiten in die Stätten der besonderen Fachausbildung und eine Ersetzung der Detail-Pädagogik durch eine Lebenspädagogik, die alles Wissen in einleuchtende Beziehung zum wirklichen Leben und zur Entfaltung und Befestigung des Charakters setzt und damit die feste Grundlage schafft, auf der alle spätere Fach- und Einzelausbildung vor unfruchtbarer Entartung bewahrt bleibt. Gerade solche grundlegende Erziehung zur Arbeit wird heute verhindert durch die zu große Vielheit der Ansprüche, die keine Gründlichkeit mehr aufkommen läßt und die Schule aus einer Stätte der Bildung zu einem „Betrieb" macht, in dem eine raffinierte Technik der Stoffbewältigung bei Lehrern und Schülern die Oberhand gewinnt und allmählich alle tieferen Bildungsbedürfnisse in den Hintergrund drängt.

Inhaltsverzeichnis.

Seite

Vorwort 3

Einleitung 7

Charakterbildung muß im Mittelpunkt der Schule stehen. — Kulturelle Gründe. — Gefahren bloßer Verstandesbildung. — Ethische Bedingungen der intellektuellen Kultur. — Charakterbildung für den Beruf. — Aesthetische und ethische Erziehung. — Physische und ethische Erziehung. — Hygienische Bedeutung des Charakters. — Heilpädagogisches.

Vorbeugung 23

Ethische Seelsorge und Schuldisziplin. — Polizistische und vorbeugende Disziplin. — Die Schullüge. — Individuum und Masse. — Die sexuelle Frage in der Schule. — Die Stellung des Schülers zum Alkohol. — Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter. — Don Boscos Präventiv-Disziplin. — Das „Brownlee-System". — Unterhaltungen mit Primanern. — Unbelebtes Denken und unbedachtes Leben. — Erziehung zur Selbstzucht.

Das Problem der Disziplin 70

Soziologische und psychologische Erwägungen. — Drill und Menschenwürde im Heerwesen. — Französische und deutsche Heeresdisziplin. — Folgerungen. — Demokratie und Schuldisziplin. — Lebensfremdheit unserer pädagogischen Bildung. — Schule und Gesellschaft.

Zur Pädagogik des Gehorsams . . . 93

Die Bedeutung des Gehorsams für die Freiheit. — Individualismus und Pädagogik. — Unklarheit der modernen Freiheitspädagogik. — Individualität und Persönlichkeit. — Die Uebertreibungen der Individualisierung. — Angriffe gegen die Pädagogik des Gehorsams. — Rousseaus Aberglauben an die menschliche Natur.

Die Bedeutung der Freiheit für den Gehorsam. — Beseelter Gehorsam. — Versöhnung von Gehorsam und Freiheit im Christentum. — Pestalozzi gegen die bloße Drilldisziplin. — Arbeitspädagogik. — Die pädagogische Bedeutung des Kleinsten. — Hilfe zur Selbstdisziplin.

Seite

Die Reform der Schuldisziplin . . . 150

Amerikanische Methoden und Experimente. — Der Appell an das Ehrgefühl — Experimente in der Selbstregierung. — Das „School-city-System": Anfänge des self-government in schweizerischen Schulen. — Erziehung zur Verantwortlichkeit.

Die Pflege der Selbstachtung. — Die Menschenwürde des Kindes. — Prügelpädagogik. — Die Politik des Vertrauens. — Ermutigende Pädagogik. — Tierpädagogik.

Winke für Anfänger. Die Bedeutung der Disziplin. — Erstes Auftreten. — Geduld und Selbstbeherrschung. — Selbsterziehung.

Schlußwort 200

Religion und Schule.

Anhang 204

Winke für die ethische Durchbringung des gesamten Lehrstoffes.